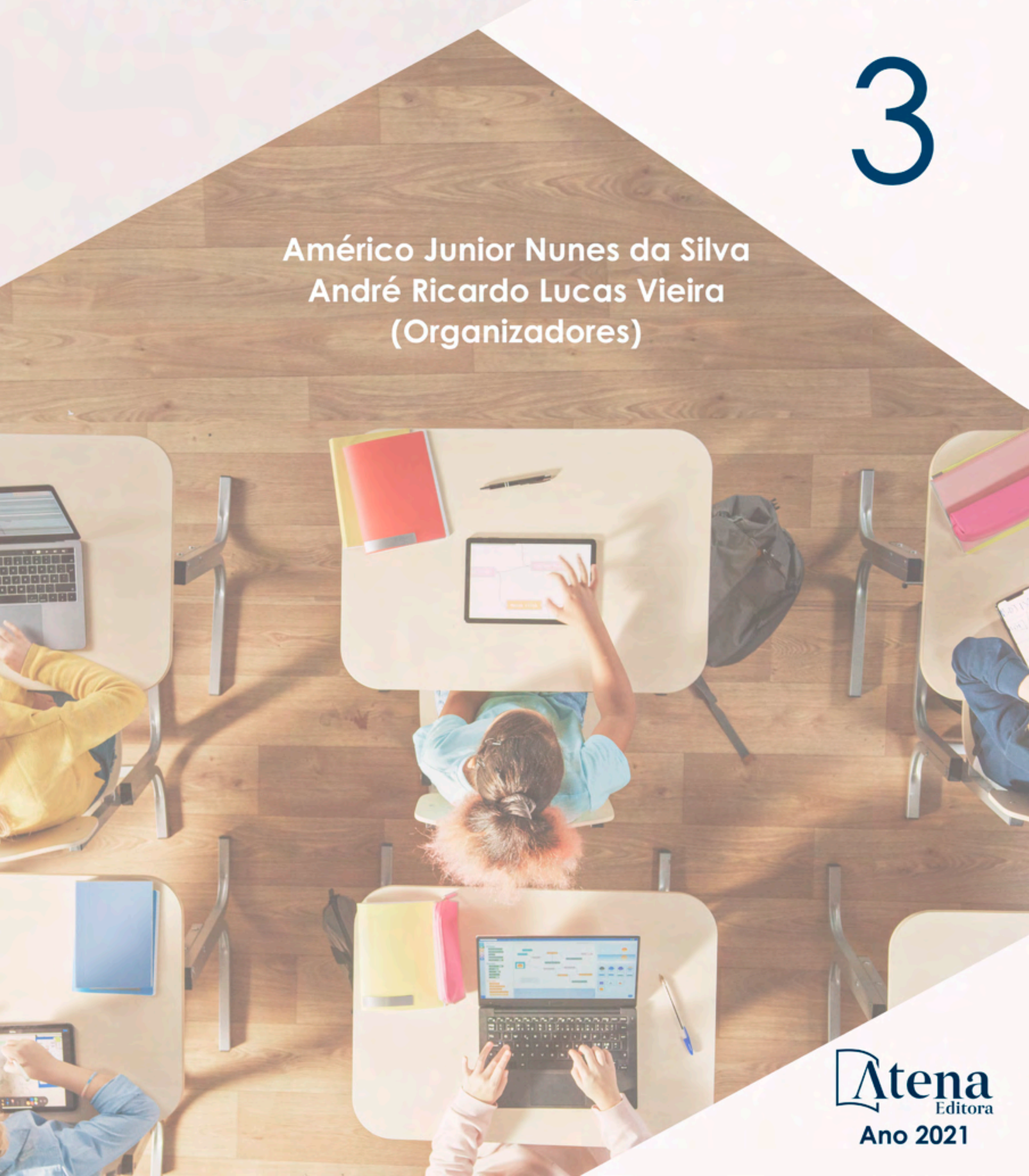
Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

3

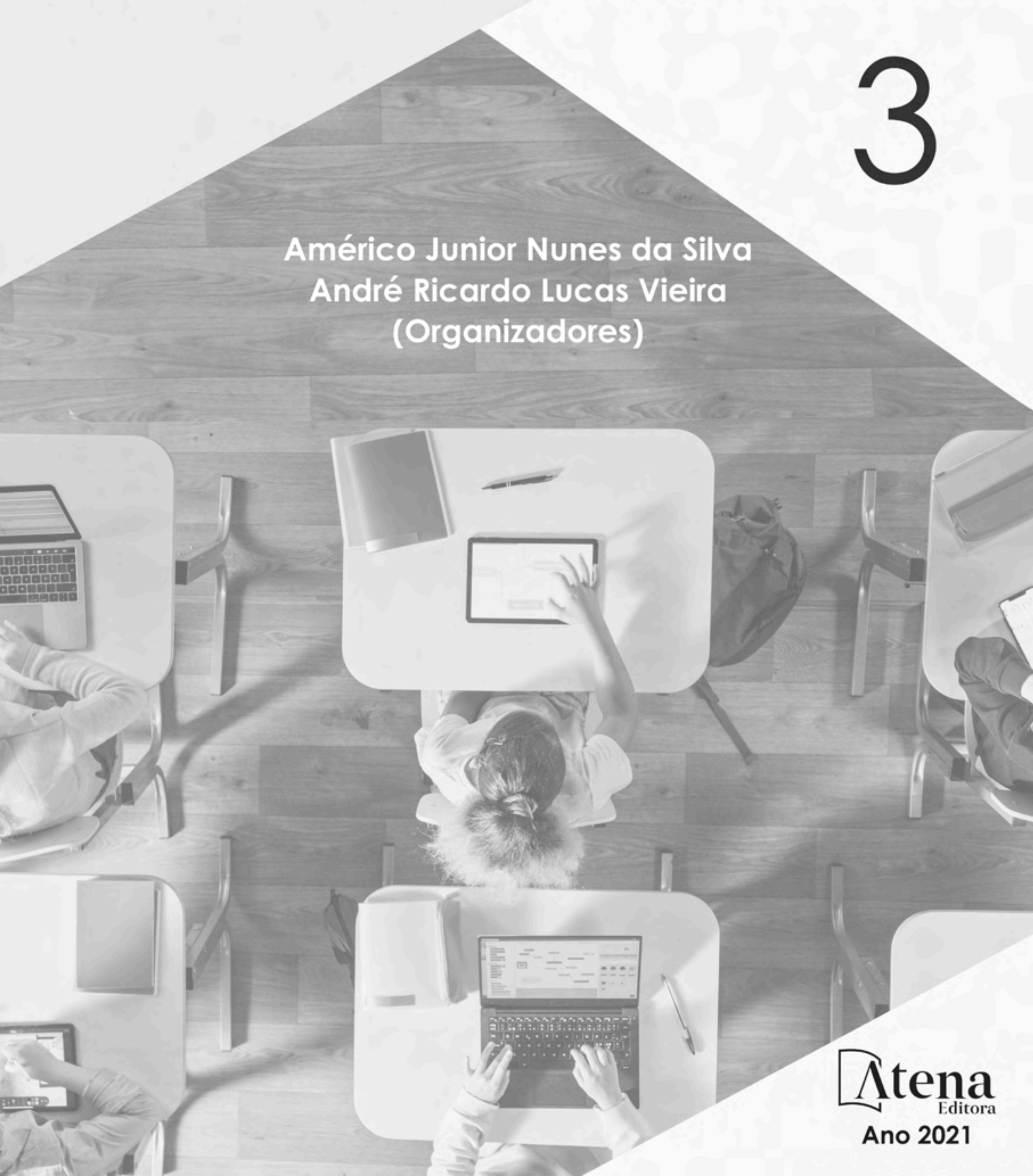


Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

3



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.






CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS


Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I62 Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

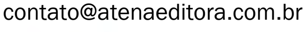
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-778-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.786211312

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br






DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.





DECLARAÇÃO DA EDITORA





APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade”, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas temáticas, ligadas à Educação, que a compõe.

Ao refletirmos sobre a Investigação Científica percebemos sua importância para a Educação, pois permite o desenvolvimento do potencial humano que os envolvidos mobilizam no processo de pesquisa; ou seja, é o espaço mais adequado para estimular a curiosidade epistemológica, conduzindo a aprendizagens que podem nascer de problemáticas postas pelas diversas questões cotidianas.

Depois da mobilização ocasionada pelas diversas inquietudes que nos movimentam na cotidianidade e ao aprendermos a fazer pesquisa, entendendo o rigor necessário, nos colocamos diante de objetos de conhecimentos que exigem pensar, refletir, explorar, testar questões, buscar formas de obter respostas, descobrir, inovar, inventar, imaginar e considerar os meios e recursos para atingir o objetivo desejado e ampliar o olhar acerca das questões de pesquisa.

Nesse sentido, os textos avaliados e aprovados para comporem este livro revelam a postura intelectual dos diversos autores, entendendo as suas interrogações de investigação, pois é na relação inevitável entre o sujeito epistemológico e o objeto intelectual que a mobilização do desconhecido decorre da superação do desconhecido. Esse movimento que caracteriza o sujeito enquanto pesquisador ilustra o processo de construção do conhecimento científico.

É esse movimento que nos oferece a oportunidade de avançar no conhecimento humano, nos possibilitando entender e descobrir o que em um primeiro momento parecia complicado. Isso faz do conhecimento uma rede de significados construída e compreendida a partir de dúvidas, incertezas, desafios, necessidades, desejos e interesses pelo conhecimento.

Assim, compreendendo todos esses elementos e considerando que a pesquisa não tem fim em si mesmo, percebe-se que ela é um meio para que o pesquisador cresça e possa contribuir socialmente na construção do conhecimento científico. Nessa teia reflexiva, o leitor conhecerá a importância desta obra, que aborda várias pesquisas do campo educacional, com especial foco nas evidências de temáticas insurgentes, reveladas pelo olhar de pesquisadores sobre os diversos objetos que os mobilizaram, evidenciando-se não apenas bases teóricas, mas a aplicação prática dessas pesquisas.

Boa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

THE COMPLEXITY (WITH)IN CREATIVITY: FINDING NEW PATHS FOR EDUCATION

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 24/09/2021

Andreia Valquaresma
Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal
https://orcid.org/0000-0002-5803-9413

Joaquim Luís Coimbra
Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal
https://orcid.org/0000-0001-8755-5698

ABSTRACT: Contemporary living frequently involves being faced with uncertainty. With the technological revolution quickening the pace of our lives, the educational realm has been increasingly confronted with demands for innovative pedagogical approaches. In this framing creativity arises as one of the key constructs in education, being often envisioned as a synonymous with the ability to successfully overcome the unexpected. Nevertheless, it is often portrayed from a static and functionalist perspective that seems unable to give account of the construct's multidimensional, dynamic, and socioculturally-situated features. In this chapter, we address some of the impending challenges of contemporary education by suggesting a new outlook on creativity, in which it emerges as an inherent attribute of complex sociocognitive structures. Acknowledging that creative-like experiences can unfold new possibilities for human sociocognitive development across the lifespan, we suggest that they can shape one's sense of agency and have a significant impact on the process of individuation, which is critical in facing uncertainty, incoherence, and contradiction in complex, ambiguous and increasingly demanding societies. Moreover, we argue that creativity, especially in educational settings, must be envisioned as embedded in a complexity matrix that entails diversified and challenging contexts to be able to nurture creative potential throughout the lifespan.

KEYWORDS: Creativity, Education, Uncertainty, Complexity, Sociocognitive development, Lifespan perspective.

A COMPLEXIDADE NA CRIATIVIDADE: DESCOBRINDO NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO

RESUMO: Viver na contemporaneidade frequentemente envolve depararmo-nos com a incerteza. Com a revolução tecnológica a acelerar o ritmo das nossas vidas, o reino da educação tem sido, cada vez mais, confrontado com demandas de abordagens pedagógicas inovadoras. Nesse enquadramento, a criatividade surge como um dos constructos-chave na educação, sendo, frequentemente, encarada como sinónimo da capacidade de enfrentarmos o inesperado com sucesso. No entanto, muitas vezes, é retratada a partir de uma perspetiva estática e funcionalista que parece incapaz de reconhecer a essência multidimensional, dinâmica e socioculturalmente situada do constructo. Neste capítulo, abordamos alguns dos desafios iminentes da educação contemporânea, sugerindo uma nova perspetiva face à criatividade, na qual esta emerge como um

atributo inerente a estruturas sociocognitivas complexas. Reconhecendo que as experiências de tipo criativo podem revelar novas possibilidade para o desenvolvimento psicológico ao longo da vida, sugerimos que estas podem moldar o sentido de agência do sujeito psicológico humano e ter um impacto significativo no processo de individuação, que se revela crucial enfrentar a incerteza, a incoerência e a contradição em sociedades complexas, ambíguas e cada vez mais exigentes. Além disso, argumentamos que a criatividade, especialmente em contexto educativos, deve ser encarada como imbuída numa matriz de complexidade que requer contextos diversificados e desafiantes, a fim de promover o potencial criativo ao longo de todo o ciclo de vida.
PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, Educação, Incerteza, Complexidade, Desenvolvimento sociocognitivo, Perspetiva do Ciclo Vital.

1 I INTRODUCTION

In contemporary society, being, becoming and relating with oneself, others and the world (GOODMAN, 1978) often implies crossing paths with creativity. We live in times of permanent transition and constant connection, where the appeal to creativity is present in every life domain. The multitude of challenges we are faced with, require quick and creative responses. In fact, balancing intra and inter-psychological experience in uncertainty-pervaded developmental contexts can turn out to be a quite strenuous task. From a systemic standpoint, the profound societal changes that have been emerging can have an impact not only at the macro but also at the micro-level, potentially altering one's developmental trajectory (BRONFENBRENNER, 1979).

In the process of defining developmental pathways, educational contexts are arguably decisive. Thus, it seems timely to reflect upon the significance of intentionally embedding uncertainty and creativity into educational settings as means to broaden developmental possibilities (BEGHETTO, 2019). Given the intrinsic nature of the relationship between creativity and uncertainty (BEGHETTO, 2020), such might also contribute to unfolding new opportunities for students to express their creative potential. By challenging them to explore the new and the unpredictable in the classroom, they have a chance to experience an agentic sense over their creative actions, which can potentially transfer to diverse life contexts. Educational contexts can, then, have an indelible impact in shaping one's personal, social, and cultural identity, adding unique elements to the discussion concerning the role creativity can play in contemporary society (VALQUARESMA, 2020).

2 I CREATIVITY IN CONTEMPORARY SOCIETY

Education has long been regarded as a solid basis for society, functioning as a means of social promotion and integration (BALLANTINE; HAMMACK, 2012). Nowadays, following the tenets of a hyper-industrial society (STIEGLER, 2013), educational settings are permeated by short-term goals and flexibility, potentially risking one's ability to project

the future and construct new worlds of meaning. A culture of sameness seems to saturate the educational realm (GLĂVEANU, 2018; GLĂVEANU; BEGHETTO, 2017), emphasizing standardization, and narrowing the exploration of knowledge domains to the ones whose outcomes are more easy to quantify. The nefarious consequences of such standards extend from an increased dominance over one's sense of agency to the perils of validating unequal access to diverse developmental possibilities (BAUMAN, 2000). Given that creativity and possibility are so deeply entwined (GLĂVEANU, 2020), the potential consequences for the development of the former should not be disregarded.

2.1 Creativity and Innovation: two sides of the same coin?

The wide spreading of the human capital theory in contemporary societies led to increasing investment in lifelong learning. In this framing, competitiveness and productivity are regarded as anchors of social and individual development (FUENTE, 2011), and creativity and innovation become frequently used interchangeably, being often envisioned as two sides of the same coin. Typically ascribed to an intra-individual sphere, both become key-synonymous concepts in worldwide educational and economical systems (SALICETI, 2015; SERDYUKOV, 2017). Yet, by highlight the relevance of individual action without adequately considering the influence of context in the processes of human agency, those discourses might be detrimental. Being continuously faced with uncertainty can produce an ontological risk for the human psychological subject, potentially heightening one's anxiety levels and threatening one's sense of identity. Moreover, it can reduce the capacity to integrate the complexity of diverse life experiences and contexts, narrowing worldmaking abilities. On the other hand, those discourses implicitly support the standardization of educational practices, concealing the multidimensional, dynamic, and challenging nature of creativity[1].

If we turn the spotlight to education, even though curricular programs and educational goals throughout the world (OECD, 2018; UNESCO, 2016) seem to have hit the jackpot by including creativity in their principles, a closer look unveils a tendency to resort to brief and decontextualized interventions (VALQUARESMA; COIMBRA, 2021a), with low impact on the processes of developmental change (COIMBRA, 1991a; GUIDANO, 1991; KEGAN, 1982).

2.2 Creativity, Complexity and Education

The drive for psychological change and development is frequently anchored in dissonance. Dissonance can, in fact, unveil possibilities for the development of creativity (HUANG, 2020). Yet, paradoxically, what we come to observe in our societies, tends to be a search for a single-tone harmony, evidenced in the definition of "one-fits-all" behavioural standards. Such seems to collide with the fact that creativity is entwined with originality and complexity. Within the educational realm, being oblivious to the complexity of creativity (and

1 The challenge dimension is deemed a cardinal principle for the overall sociocognitive and creativity developmental processes (Bandura, 2001; Csikszentmihalyi, 1999; Kaufman & Beghetto, 2009; Kelly, 1991; Piaget, 1978; Vygotsky, 2004).

its ability to make complexity blossom) may result in disengaged educational interventions that bear no space for the worldmaking processes able to enlighten sociocognitive and creative development (VALQUARESMA; COIMBRA, 2021b).

In this sense, the guidelines and principles that underpin educational systems should be in tune with an understanding of the underlying complexity of the creative experience. Hence, it seems critical to integrate this complexity-generating creativity in curricula and educational programs (BOCCHI et al., 2014; MONTUORI, 2021), namely through an intentional, unequivocal, and transversal approach that can balance the idiosyncrasies of individual psychological development with the influence of the surrounding context.

Nevertheless, bringing creativity into everyday class can be challenging. Not only does creativity intersects numerous fields of human sociocognitive and emotional functioning (which can jeopardize achieving a coherent understanding of its specificities) but, at the same time, it is intermingled with a variety of environments (of natural and artificial nature). Its multisystemic and dynamic features increase the complexity of defining, implementing, and measuring it. Despite all these hurdles, creativity is, nowadays, framed within the key educational competencies for the 21st century (FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2017; MINISTRY OF EDUCATION, 2017; OECD, 2020; VINCENT-LACRIN et al., 2019). And if educational systems should focus on preparing students to deal with complex problems that require creativity to be solved (OECD, 2018), education should also advocate for the relevance of educational goals that promote a qualitative outcome. In other words, pursuing educational goals that encourage a critical understanding of the world (through nurturing social perspective-taking, critical thinking, and metacognitive competencies) can expand levels of sociocognitive development whose complexity intertwines with (and fosters) creativity. A first step in tackling the activation of creativity development is to deliberately foster the development of sociocognitive structures, such as social perspective-taking, social problem solving, and social negotiation strategies (COIMBRA, 1991b; COIMBRA et al., 1986; COIMBRA; CAMPOS, 1990). Secondly, promoting the access (and reflecting upon) aesthetically diverse experiences can be essential since it implies becoming familiar with a variety of languages that contribute to the process of worldmaking. Evolving within that diversity is a complexity-inducing experience that has a lasting impact on one's sociocognitive structures, potentially and gradually contributing to their transformation as *structures d'ensemble* in their very nature.

2.3 Creativity across the lifespan

Formal education contexts are increasingly broadening their scope of action, encompassing not only children, adolescents, and young adults, but also late adults and the elderly. In this light, reflecting on creativity in education should involve a life span viewpoint.

An analysis of the ontogenetic processes of development discloses how self-regulation mechanisms can impact the internalization of life experiences (BANDURA,

1977). Additionally, the intrinsic relationship between creativity and metacognition (JIA; LI; CAO, 2019; KARWOWSKI; CZERWONKA; KAUFMAN, 2020) –and their closeness with self-regulatory mechanisms such as creative identity, creative self-concept, and creative self-efficacy (KARWOWSKI; BARBOT, 2016; KARWOWSKI; LEBUDA; BEGHETTO, 2019) –, accentuates the potential impact creativity can have across the lifespan. Furthermore, given how context can open developmental possibilities (BALTES; LINDENBERGER; STAUDINGER, 2006; GLĂVEANU, 2018), the significance of a complexity-generating creativity –based on possibility thinking (CRAFT, 2002, 2011)– is heightened. Being confronted with complex problem-solving situations that, arguably, imply using creativity, feeds the production of complex responses. The complexity of such psychological creations is expected to enhance as a function of age (even if age is not to be taken as an autonomous developmental variable), highlighting the positive effect of collecting socioculturally-charged experiences (BALTES; STAUDINGER, 1996). Hence, education could benefit from thoroughly exploring the potential for creativity in every stage of life.

The sociocultural perspective on lifespan development has suffered a transformation because of recent changes in the labour world. For a long time, creativity was thought to be a privilege of the young. However, recent research has shown that ageing can provide a variety of opportunities for creative and psychological growth, (JUNG; VARTANIAN, 2018; WEINBERG; GALENSON, 2019). On the other hand, empirical evidence of the association between creativity and well-being has been growing (TANG et al., 2021), supporting the idea that creating a space for creativity in one's life can be a successful strategy to fight the detrimental consequences of the normal ageing process, and embrace it in a positive and meaningful way.

In this regard, educational systems need to acknowledge how important it is to promote creativity across the lifespan and invest in the definition of educational goals that seek to empower students of all ages, helping them gain an agentic sense over their lives. Especially in the aftermath of the COVID-19, education needs to offer students a variety of opportunities and challenges that can, effectively, intermingle moments of exploration and reflection to broaden students' developmental horizons. Following these steps, educational contexts can nurture a solid and positive identity definition, empowering students, regardless of their age, to fight back the anxiogenic de-individuation process that contemporary living seems to entail (STIEGLER, 2005).

3 | FINAL REMARKS

We are living in an era where social and cultural changes are multiplying at an alarming rate, with unmistakable consequences for the continuous processes of psychological development. This dissonance has replicated multi-systemically. In this discussion we focused on the educational system. Along these lines, we sought to critically analyse the

apparent gap between educational goals and outcomes, regarding the developmental role creativity can play in the process of adequately facing the challenges of contemporary life.

In the face of the uncertain, the unpredictable, and the unknown, creativity has been depicted, particularly by the hegemonic and political discourses, as the ultimate tool of hope of success, concealing, we believe, a light and acritical comprehension of a construct endowed with a singular complexity.

Departing from a complexity and developmental matrix for creativity, it becomes clear how it can balance the ontogenetic developmental process with myriad social and cultural influences. In this view, the analysis of the intersection of creativity, education and lifespan psychological development can configure an understanding of creativity as disclosing the complexity of underlying psychological structures. This approach highlights the relevance of considering the definition of educational goals and curricula following a time-conscious axis (VALQUARESMA; COIMBRA, 2021b). In contemporary education, being able to see beyond the short-term can unfold perspectives for the future that foster a transformative creativity, with the potential to impact the whole developmental spheres. Furthermore, worldmaking abilities can be indelibly transformed as well.

At a crossroads, education seems urged to forsake outdated perceptions and hollow perspectives, for the sake of continuing to be regarded as valuable and meaningful for the overall process of human development in the twenty-first century. To that end, creativity might be a fruitful path towards the development of the complexity of human psychological structures, fostering the process of individuation through which the uncertainty of contemporary life can be adequately integrated throughout the lifespan.

REFERENCES

BALLANTINE, J. H.; HAMMACK, F. M. **The sociology of education: a systematic analysis**. 7th. ed. Upper Sadle River, New Jersey: Pearson Education Limited, 2012.

BALTES, P. B.; LINDENBERGER, U.; STAUDINGER, U. M. Life Span Theory in Developmental Psychology. *In*: **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 6th. ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc., 2006. v. 1p. 569–664. Disponível em: internal-pdf://236.246.16.117/Life_Span_Theory_in_Developmental_Psychology.pdf.

BALTES, P. B.; STAUDINGER, U. M. **Interactive Minds. Life-Span perspectives on the social foundation of cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, *[S. l.]*, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. Disponível em: internal-pdf://0437328982/Bandura1977_SelfEfficacy_Unifying Theory.pdf.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge, UK: Polity Press, 2000.

BEGHETTO, R. A. Structured Uncertainty: How Creativity Thrives Under Constraints and Uncertainty. *In*: MULLEN, C. A. (org.). **Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions**. Switzerland: Springer, 2019. p. 27–40.

BEGHETTO, R. A. Uncertainty. *In*: GLAVEĂNU, V. P. (org.). **The Palgrave Encyclopedia of the Possible**. Switzerland: Springer International Publishing, 2020. p. 1–7. DOI: https://10.100/978-3-319-98390-5_122-1.

BOCCHI, Gianluca; CIANCI, Eloisa; MONTUORI, A.; TRIGONA, Raffaella; NICOLAUS, Oscar. Educating for creativity. **World Futures**, *[S. l.]*, v. 70, n. 5–6, p. 336–369, 2014. DOI: 10.1080/02604027.2014.977084.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design.** [s.l.] : Harvard University Press, 1979.

COIMBRA, J. L. **Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal**. 1991a. Universidade do Porto, Porto, 1991. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17839.

COIMBRA, J. L. **Cognitive-developmental strategies in interpersonal psychological intervention**. 1991b. Porto, *[S. l.]*, 1991.

COIMBRA, J. L.; CAMPOS, B. P. Organization of interpersonal experience and organization of interpersonal action-related thought: a décalage in the adolescents interpersonal development. *In*: VANDENPLAS-HOLPER, C.; CAMPOS, B. P. (org.). **Interpersonal and identity development: new directions**. Porto: Instituto de Consulta Psicológica Formação e Desenvolvimento, 1990. p. 35–45. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83013.

COIMBRA, J. L.; SERRA, M.; MAGALHÃES, A.; GUIMARÃES, B.; ALVES, G. Psychological intervention and youth interpersonal development. **Cadernos de Consulta Psicológica**, *[S. l.]*, v. 2, p. 56–69, 1986. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=85286.

CRAFT, A. **Creativity and Early Years Education**. London: Continuum, 2002.

CRAFT, A. **Creativity and education futures: Learning in a digital age**. England: Trentham Books, 2011.

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. **Finnish Education in a Nutshell**Grano OyMinistry of Education and Culture, , 2017. Disponível em: internal-pdf://0665306019/146428_finnish_education_in_a_nutshell.pdf.

FUENTE, A. **Human Capital and Productivity**. Barcelona. Disponível em: http://www.iae.csic.es/investigatorsMaterial/a12114115634archivoPdf97221.pdf.

GLĂVEANU, V. P. The Possible as a Field of Inquiry. **Europe's Journal of Psychology**, *[S. l.]*, v. 14, n. 3, p. 519–530, 2018. DOI: https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1725.

GLĂVEANU, V. P. **The Possible: A Theory**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2020.

GLĂVEANU, V. P.; BEGHETTO, R. A. The difference that makes a 'creative' difference in education. *In*: SRIRAMAN, B.; BEGHETTO, R. A. (org.). **Creative Contradictions in Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives**. [s.l.] : Springer International Publishing, 2017. p. 37–54.

GOODMAN, N. **Ways of worldmaking**. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing, 1978.

GUIDANO, V. F. **The self in process: toward a post-rationalist cognitive therapy**. New York: Guilford Press, 1991.

HUANG, Li. Mind–Body Dissonance: A Catalyst to Creativity. **Personality and Social Psychology Bulletin**, *[S. l.]*, v. 46, n. 5, p. 754–768, 2020. DOI: 10.1177/0146167219875145. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0146167219875145.

JIA, Xiaoyu; LI, Weijian; CAO, Liren. The role of metacognitive components in creative thinking. **Frontiers in Psychology**, *[S. l.]*, v. 10, n. OCT, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02404. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6821789/pdf/fpsyg-10-02404.pdf.

JUNG, R.; VARTANIAN, O. **The Cambridge Handbook of the Neuroscience of Creativity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2018.

KARWOWSKI, M.; BARBOT, B. Creative Self-Beliefs: Their Nature, Development, and Correlates. *In*: KAUFMAN, J. C.; BAER, J. (org.). **Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences. Creativity and Reason in Cognitive Development** . Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 302–326. DOI: 10.1017/CBO9781139941969.016. Disponível em: internal-pdf://0918141989/creative-selfbeliefs-their-nature-development-.pdf.

KARWOWSKI, M.; CZERWONKA, M.; KAUFMAN, J. C. Does Intelligence Strengthen Creative Metacognition? **Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts**, *[S. l.]*, v. 14, n. 3, p. 353–360, 2020. DOI: 10.1037/aca0000208.

KARWOWSKI, M.; LEBUDA, I.; BEGHETTO, R. Creative Self-Beliefs. *In*: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (org.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 2019. p. 396–417. DOI: 10.1017/9781316979839.021. Disponível em: internal-pdf://83.53.41.100/Creative Self_Beliefs_Karwowski_Lebuda_Beghett.pdf.

KEGAN, R. **The evolving self: problem and process in human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

MINISTRY OF EDUCATION. **Students Profile for the XXI century**. Lisbon: Ministry of Education, 2017.

MONTUORI, A. Complexifying the Future. *In*: CAPRA, F.; ALLOCCA, N.; BOI, L.; GEMBILLO, F.; MONTUORI, A.; PAOLOZZI, E.; RUIZ, J. L. S. (org.). **Complessità ed etica**. [s.l.] : Armando Siciliano Editore, 2021. p. 58–78.

OECD. **The future of education and skills: Education 2030**ParisOECD Publishing, , 2018. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf.

OECD. **The OECD Learning Compass 2030**, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/.

SALICETI, F. Educate for Creativity: New Educational Strategies. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, *[S. l.]*, v. 197, n. February, p. 1174–1178, 2015. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.374. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.374.

SERDYUKOV, P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 4–33, 2017. DOI: 10.1108/jrit-10-2016-0007. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-10-2016-0007/full/pdf?title=innovation-in-education-what-works-what-doesnt-and-what-to-do-about-it.

STIEGLER, B. Individuation et grammatisation: Quand la technique fait sens…. **Documentaliste-Sciences de L'information**, *[S. l.]*, v. 42, p. 354–360, 2005. DOI: 10.3917/docsi.426.0354.

STIEGLER, B. Uncontrollable societies of disaffected individuals. **Nordic Journal of Aesthetics**, *[S. l.]*, v. 23, n. 44–45, p. 129–134, 2013. DOI: https://doi.org/10.7146/nja.v23i44-45.8185.

TANG, Min; HOFREITER, Sebastian; REITER-PALMON, Roni; BAI, Xinwen; MURUGAVEL, Vignesh. Creativity as a Means to Well-Being in Times of COVID-19 Pandemic: Results of a Cross-Cultural Study. **Frontiers in Psychology**, *[S. l.]*, v. 12, p. 265, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.601389. Disponível em: https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.601389.

UNESCO. **Educação 2030 - Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**Incheon, KOUNESCO, , 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/Declaração de Incheon e Marco de Ação - Educação 2030.pdf.

VALQUARESMA, A. **Challenges of contemporaneity: what course to creativity? - comprehensive exploration of the developmental role of creative self-efficacy, aesthetic judgment and schooling in creativity**. 2020. University of Porto, *[S. l.]*, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/131723.

VALQUARESMA, A.; COIMBRA, J. L. Lugar e funções psicológica e educacional da Criatividade no currículo implementado da educação pré-escolar e do ensino básico : Contributos de um grupo de discussão focalizada com docentes portugueses. *In*: CASTRO, P. A.; SÁ, S.; TEMER, A. C.; SANMAMED, M. G.; SAAVEDRA, R. A. (org.). **New Trends in Qualitative Research**. [s.l.] : Ludomedia, 2021. a. v. 7p. 386–395. DOI: https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.386-395.

VALQUARESMA, A.; COIMBRA, J. L. Creativity, Learning and Technology: Lights and Insights for New Worldmaking Possibilities in Education. **Creativity. Theories – Research - Applications**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 38–51, 2021. b. DOI: doi:10.2478/ctra-2021-0004. Disponível em: https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0004.

VINCENT-LACRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; LUCA, F.; FÉRNANDEZ-BARRERRA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. **Fostering Student's Creativity and Critical Thinking: What it Means in School** . Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/62212c37-en.

WEINBERG, B. A.; GALENSON, D. W. Creative Careers: The Life Cycles of Nobel Laureates in Economics. **De Economist**, *[S. l.]*, p. 1–19, 2019. DOI: 10.1007/s10645-019-09339-9. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10645-019-09339-9.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM PROJETOS: ESTUDO DE CASO EM ETECS DO LITORAL SUL DE SÃO PAULO (BAIXADA SANTISTA)

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 14/09/2021

Marluce Gavião Sacramento Dias
CEETEPS – Unidade de Pós Graduação, Extensão e Pesquisa
Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/6046996954018861

Islanne Ariel Marinho Rufino
CEETEPS – Unidade de Pós Graduação, Extensão e Pesquisa
Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional
São Paulo
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/0020661773922933

RESUMO: Baseado nos referenciais teóricos de Maurice Tardif (2014), sobre saberes docentes contextualizados em seu livro "Saberes Docentes e Formação Profissional" e ainda em Philippe Meirieu (2006), em seu livro "Carta a um Jovem Professor", foram analisados dois projetos culturais de Língua Estrangeira Moderna – Inglês - realizados em Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, localizadas na Baixada Santista. Trata-se de um estudo de caso que salienta, assim como afirmado pelos autores, a importância do envolvimento dos docentes e discentes como sendo primordial para desenvolver um trabalho que evidencie o aprendizado significativo e a vivência da experiência como pilares para a construção do saber. O trabalho é um relato de pesquisa que parte da observação dos alunos enquanto atores na consecução de trabalhos escolares relacionados com ao componente curricular língua estrangeira moderna, na área de conhecimento de linguagens, códigos e tecnologias. A pesquisa ilustra ainda a reflexão docente sobre a aplicação de práticas pedagógicas e seu papel de transmissor de conhecimentos em dimensões políticas e sociais de modo a integrar estes alunos no contexto globalizado do mundo atual, para que atuem como profissionais competentes, além de evidenciar a interdisciplinaridade que o ensino da língua inglesa pode propiciar.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos Culturais, Práticas Pedagógicas, Aprendizado Significativo, Língua Estrangeira Moderna.

EXPERIENCES IN TEACHING ENGLISH THROUGH PROJECTS: CASE STUDY IN ETECS LOCATED IN THE SOUTH COST OF SÃO PAULO (BAIXADA SANTISTA)

ABSTRACT: Based on Maurice Tardif´s theoretical references (2014) about teachers´knowledge as described in his book "Teachers´ knowledge and professional qualification" as well as on Philippe Meirieu´s (2006) book named "Letters to a Young Teacher", two cultural projects of Modern Foreign Language (English) were put into effect in some Technical Schools of the Centro Paula Souza, located in the south coast of the São Paulo State, commonly named Baixada Santista. It is a case study that is an evidence, as mentioned by the two authors, of the importance of the involvement

of teachers and students as being essential to develop a work that evidence the significative learning and experience as pillars to the construction of knowledge. The work is a research report that starts from the observation of students as actors in the achievement of school work related to the modern foreign language curricular component, in the area of knowledge of languages, codes and technologies. The research also illustrates the teacher´s reflection on the application of pedagogical practices and their roles as a transmitter of knowledge in political and social dimensions in order to integrate these students in the globalizes context of the current world, so that they act as competent professionals, in addition to highlighting interdisciplinarity that the teaching of the English language can provide.
KEYWORDS: Cultural Projects, Pedagogical Practices, Meaningful Learning, Modern Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Os professores atualmente se encontram numa realidade na qual conquistar o interesse do aluno para atingir situações de aprendizagem eficazes se torna cada vez mais desafiador. Maurice Tardif (2014) afirma que o ensinar é perseguir fins, que aquilo que o professor transmite aos alunos tem um objetivo por vezes integrado a outros, hierarquizados de acordo com os objetivos escolares, que são gerais, com efeitos incertos, numerosos, heterogêneos e até mesmo, pouco coerentes. Meirieu (2006) afirma que o professor em sua missão de transmitir conhecimentos acaba ficando limitado a desenvolver seu trabalho devido às cobranças existentes de modo geral pelo sistema vigente e, em particular, à pressão social com relação à escola e seu papel social.

No capítulo **"Ensinar é organizar situações de aprendizagem eficazes",** Meirieu (2006) aborda o paradigma da didática e a postura de alguns jovens professores frente a essa questão, na qual "vêem uma teorização excessiva, tecnocrática e cheia de jargões do ato de ensinar".

Muitos professores se questionam a respeito do que farão dentro da sala de aula de modo que seus alunos tirem o melhor proveito possível e cita sua experiência como professor de literatura francesa ensinando o romantismo aos alunos, quando fez uma retrospectiva histórica e relata como trabalhou de forma rigorosa e precisa sobre o prefácio de *Hernani* de Victor Hugo. Em seguida, conta que distribuiu para os alunos algo que simbolizasse o romantismo, por exemplo: um poema de Lamartine, um trecho de Lorenzaccio ou uma foto de um quadro de Delacroix. Ele fez com que os alunos confrontassem os diferentes materiais para que descobrissem o que teriam em comum dentro do conteúdo relativo ao romantismo, abrindo possibilidades para que eles construíssem um conceito a partir das condições oferecidas para que encontrassem as características comuns a partir da comparação entre os diferentes objetos, ou seja, organizou situações de aprendizagem eficazes.

A pesquisa apresentada se refere às experiências vivenciadas por alunos e professores com projetos voltados ao ensino da língua inglesa, pautados em engajamento

docente e discente, colaborando com a aprendizagem da Língua em sua realidade funcional, possibilitando aos alunos a formação profissional dentro da área de competência requerida.

OBJETIVOS

Por meio desta pesquisa, pretendeu-se:

- Apresentar projetos de Língua Inglesa realizados na Escola Técnica visando à efetivação do conteúdo curricular, evidenciando a interdisciplinaridade e despertar nos alunos o interesse pela cultura geral e em especial pelo Inglês, por meio da experiência prática vivenciada nos trabalhos apresentados;
- Descrever a forma como os projetos foram elaborados e colocados em prática, evidenciando o engajamento docente e discente;
- Reconhecer que as afirmações dos autores Meirieu (2006) e Tardif (2014) sobre aprendizagem se evidenciam nos projetos realizados.

MATERIAIS E MÉTODO

Os projetos apresentados a seguir foram coletados por meio de relatos de uma docente de Língua Estrangeira Moderna – Inglês - atuante em Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, na Baixada Santista. A docente relata dois trabalhos elaborados e desenvolvidos por ela no ano de 2014, que contemplaram alunos da Unidade Escolar do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual. Ambos os projetos, além de englobar conteúdos integrados ao currículo de Língua Inglesa, agregam conhecimentos culturais gerais aos alunos, focando não apenas no ensino na Língua, mas também no desenvolvimento discente em elaboração textual, interpretação, desenvoltura pessoal, representação e contextualização do conhecimento em sua realidade. O primeiro projeto relatado se refere a autores de língua Inglesa e foi realizado com alunos do 2º ano do Ensino Médio, tendo sido desenvolvido no segundo semestre de 2014. O segundo projeto, realizado com alunos do 3º ano do Ensino Médio é sobre a música em Língua Inglesa e foi executado também no segundo semestre de 2014. Os relatos apresentados no artigo referem-se aos depoimentos e impressões pessoais da professora autora e realizadora dos projetos em questão, analisados à luz de Tardif (2014) e Meirieu (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo específico em que cita a questão da disciplina e da atenção como presente nas preocupações de todos os professores, Meirieu (2006) considera o uso difundido da televisão, do controle remoto, da mídia televisiva e seus “efeitos devastadores”. A dispersão sistemática e a agitação permanente do aluno são apresentadas pelo autor como resultado

deste “tempo intermediário e obscuro” vivido por todos nós. Contrariamente ao cinema e ao teatro, a televisão não exige do espectador atenção exclusiva. Com isso, é possível assistir a vários canais de TV ao mesmo tempo e ainda combinar várias atividades. O indivíduo fica assim entretido o tempo todo, com sua atenção voltada para polos diversos e diferenciados entre si. Um professor numa sala de aula, ministrando uma aula expositiva, passa a ser então tremendamente entediante para um aluno que em casa, dispõe de “ofertas tão gigantescas quanto inesgotáveis.” Os alunos não conseguem se fixar, se concentrar, seja na aprendizagem ou até mesmo na relação com o outro, como afirma Meirieu, e assim destroem tudo o que não estiver de acordo com o que pensam, com “o espetáculo de suas fantasias projetadas permanentemente pelas mídias.”

No estudo de caso em questão, uma das duas experiências relatadas pela docente, se refere a trabalhos feitos por alunos do 2º ano do ensino médio em Escola Técnica da Baixada Santista, sobre alguns autores ingleses e americanos, nos quais era sugerido aos alunos um roteiro a ser seguido que abordava os aspectos históricos do período de vida do autor em questão para que entendessem porque o autor optou por determinado estilo literário. O enredo de uma das obras mais conhecidas era apresentado de forma resumida, seguido da apresentação dos personagens principais e a justificativa da importância daquela obra no contexto histórico mundial. Os alunos encenavam então um pequeno trecho da obra em inglês. Todos se entusiasmavam muito, ficavam motivados e a eficácia da aprendizagem era muito mais efetiva. Segundo a professora, os alunos aprendiam não só sobre o autor e a obra, ampliando sua cultura geral, mas ainda se tornavam mais desenvoltos e participativos, além de aprenderem sobre a língua, chegando a desenvolver alguns diálogos em inglês elaborados por eles mesmos.

No quadro abaixo, a Figura 1 se refere a um desses trabalhos apresentados (O Mágico de Oz) no qual o aluno aparece caracterizado como um dos personagens da obra em questão.

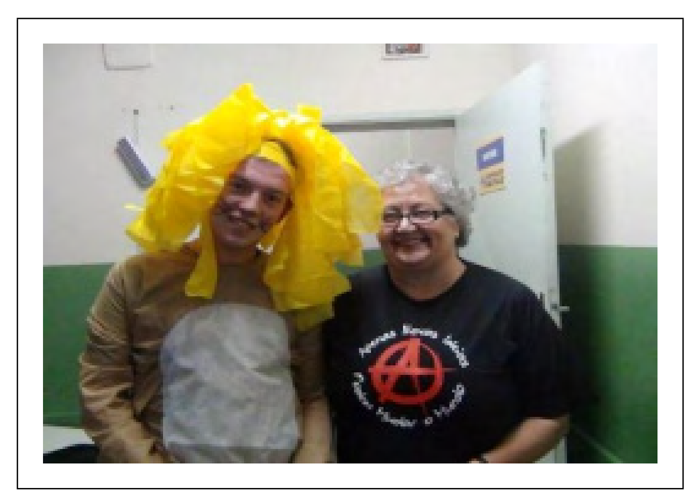


Figura 1

Aluno caracterizado como personagem da obra “O Mágico de Oz” e a professora autora do projeto.

Fonte: Autora

Já a Figura 2, próxima, retrata um dos trabalhos apresentados por alunos do 3º ano do Ensino Médio no ano de 2014 sobre a década de 60 e o estilo musical rock n’ roll. Após relatarem a situação da década (aspectos sócio econômicos, científicos e culturais), os alunos apresentaram uma rápida biografia do artista escolhido, citaram três das músicas principais e finalizaram apresentando uma das músicas na qual os aspectos linguísticos foram trabalhados



Figura 2

Alunos do 3º ano caracterizados para apresentação do projeto.

Fonte: Autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa relatada, pode ser observado que foram aplicadas algumas práticas didáticas, como os trabalhos em grupo para apresentação em sala de aula como forma de envolver o aluno no aprendizado da língua e minimizar essa questão da concentração, como citado por Meirieu (2006) acerca de o aluno estar disperso devido ao uso da televisão e podendo ainda ser relacionado ao grande uso e acesso às tecnologias. Segundo a professora autora dos projetos, os alunos que se apresentavam a caráter, se entusiasmavam muito. Este tipo de atividade desenvolvida com grande estímulo por parte dos alunos, os levou a uma maior participação no desempenho das tarefas, o que fez com que assimilassem de forma eficaz os conteúdos propostos. Os alunos, sendo direcionados pela professora na condução dos trabalhos, através de um roteiro a ser seguido, passam a se sentir mais seguros e apresentam também um senso organizacional determinante em seu desenvolvimento como pessoa o que refletirá em seu futuro desempenho profissional. A professora relata que os alunos ficaram estimulados com o trabalho a ser feito, e que houve total envolvimento no desenvolvimento deles nas pesquisas e preparação da apresentação.

Os alunos faziam pesquisas a respeito da década em questão, de acordo com o projeto, aprendendo muito do ponto de vista histórico-social, o que caracteriza a interdisciplinaridade. Muitos desenvolveram um especial interesse pelas bandas apresentadas, e consequentemente pela língua inglesa, decididos a se aprofundarem nos estudos. As experiências relatadas ratificam a tese de Meirieu (2006) de que, quando o professor organiza situações de aprendizagem eficazes, o aluno se sente motivado, participando ativamente das atividades, ou seja, formando associações para a realização de projeto em conjunto, gerando no ambiente escolar a criação de uma realidade social.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, São Paulo: UNESCO; MEC: Cortez, 1998.

MEIRIEU, P. **Carta a um Jovem Professor.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

TARDIF, Maurice **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3

DA INSTITUIÇÃO AO ARTIGO: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS SOB O MOTE DA AVALIAÇÃO

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 20/10/2021

Eduardo Francisco Fernandes
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/4811395817253142

Andressa Sasaki Vasques Pacheco
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/2052014858065552

RESUMO: Frente à importância do tema, buscou-se neste artigo apresentar características e tendências do processo de avaliação no sistema nacional de educação com ênfase nos níveis de graduação e pós-graduação, por meio de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa. Os resultados são demonstrados por meio de quadro e ilustrações, com a apresentação de pontos principais do processo de avaliação no nível de graduação e pós-graduação. Em síntese, observa-se que o processo de avaliação é fundamental, entre outros motivos, para a manutenção e garantia de um ensino superior de efetiva qualidade. O artigo contempla ainda, possíveis tendências de alteração dos processos de avaliação no ensino superior. No que diz respeito à pós-graduação, diversas alterações já foram executadas e outras estão previstas para os próximos anos, influenciando em novas estratégias no que tange a gestão universitária. Além disso, a oferta de Doutorado Profissional *stricto sensu*, desperta a atenção para novas modificações no sistema de avaliação, a fim de abarcar esta demanda e conferir os devidos patamares de qualidade à modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Avaliação, Graduação, Pós-graduação. Gestão Universitária.

ABSTRACT: Given the importance of the theme, this article present characteristics and trends in the assessment process in the national education system with emphasis on undergraduate and graduate levels, through a qualitative descriptive research. The results are shown through a chart and illustrations, with the presentation of the main points of the assessment process at the undergraduate and graduate level. In summary, it is observed that the evaluation process is fundamental, among other reasons, for the maintenance and guarantee of a higher education of effective quality. The article also contemplates possible trends in changing assessment processes in higher education. With regard to graduate studies, several changes have already been implemented and others are planned for the next few years, influencing new strategies regarding university management. In addition, the offer of Professional Doctorate stricto sensu, calls attention to new changes in the evaluation system, in order to cover this demand and provide the appropriate levels of quality to the modality.

KEYWORDS: Assessment Process, Undergraduate, Graduate, University Management.

1 | INTRODUÇÃO

Diante da pressão gerada por um ambiente cada vez mais competitivo aumenta a preocupação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a necessidade de bons resultados e desempenho. Além de receber pressão por parte do governo na avaliação do sistema de ensino superior, também é cobrada pela própria sociedade, a qual requisita excelência na qualidade de ensino e atuação. Para isso, torna-se indispensável recorrer a instrumentos para avaliação das IES, principalmente em relação ao desempenho de estudantes, cursos e programas em nível de graduação e pós-graduação. Além de se consubstanciar em elemento fundamental para tornar transparente a prestação de contas à sociedade é um instrumento para planejamento da gestão universitária e desenvolvimento da educação superior (PASCUCI, *et al.,* 2016).

Destarte, a avaliação institucional pode ser compreendida como "um processo que tem por objetivo contribuir para a elevação do nível de qualidade da educação superior" (PINTO, 2016, p. 90). E neste processo a figura do avaliador é extremamente importante na contribuição com a tomada de decisão por meio do fornecimento de informações e análises que aumentam o conhecimento dos problemas educacionais. Ressalta-se ainda que a avaliação e os avaliadores necessitam estar ligados por objetivos, conceitos, signos e valores, a fim de tornar o processo efetivo e minimizar possíveis resistências (LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2015).

Nesse contexto, o artigo tem por objetivo apresentar características e tendências do processo de avaliação no sistema nacional de educação com ênfase nos níveis de graduação e pós-graduação. Para isso, discorre-se sobre o tema buscando evidenciar informações no que diz respeito ao processo de avaliação em IES, sua importância, aplicabilidade em distintos contextos, operacionalização da avaliação institucional, auto avaliação, avaliação externa, avaliação discente e docente, avaliação de curso e programas. E nesse ínterim, também retratar o envolvimento de distintos agentes do campo, vinculados ao processo de avaliação.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação é um processo que se permite realizar em distintas situações, segmentos, processos e atividades, cabendo adaptá-la a peculiaridade de cada contexto. Nesse sentido, no que tange o ensino superior é possível citar, dentre outras, a avaliação institucional, avaliação discente, docente, de curso e programas. Segundo Dias e Ketzer (2007, p. 219) "a avaliação institucional deixou de ser atividade opcional nos processos educacionais contemporâneos, para se transformar em componente intrínseco e necessariamente rotineiro de toda a vida acadêmica", contribuindo para o contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico.

No tocante a auto avaliação institucional, a organização se dá sob a perspectiva da i) identidade institucional (missão, valores éticos e objetivos projetados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e Projeto Pedagógico Institucional - PPI); ii) globalidade, considerando as relações internas e externas, com foco inicial nas unidades de ensino, pesquisa e extensão; iii) participação de todos os segmentos da IES; iv) sistemática de comparabilidade, para comparação e relação de dimensões objetivas e subjetivas da instituição; v) continuidade da avaliação; e vi) sistematização, ou seja, estruturada de forma a permitir uma visualização crítica e singular do processo. Cabe evidenciar que uma auto avaliação precisa ser complementada com a avaliação externa à instituição. A partir da articulação entre ambas, obtêm-se subsídios de relevada importância para a discussão com a comunidade acadêmica, ensejando, quando pertinente, a revisão de ações, processos e de forma geral, o plano de desenvolvimento, projeto pedagógico institucional e projeto pedagógico do curso, bem como o aprimoramento das relações com a sociedade (DIAS; KETZER, 2007).

Sobre a avaliação de cursos, um ponto importante para se avaliar é a sua coordenação, pelo fato de ser o responsável pela administração da área pedagógica e da gestão das demandas do curso, devendo articular políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como facilitar a interação entre os alunos e a alta administração da IES (LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2015).

Acerca da avaliação discente, ressalta-se que o tema tem avançado e obtido importância na gestão universitária em virtude das profundas reformulações da educação superior, tanto no Brasil, quanto em nível mundial. A avaliação deve ser compreendida num contexto amplo, ou seja, como responsabilidade da instituição, de docentes e discentes, de forma que incentive a reflexão desses agentes sobre os instrumentos de ensino e aprendizagem (DIAS; KETZER, 2007).

No âmbito da graduação, as primeiras iniciativas de avaliação no país tiveram início nos anos 80, constituindo-se como pilar principal da agenda política educacional nos anos 90. Os anos de 1993 e 1994 foram históricos no que diz respeito à avaliação, com a criação de propostas concretas de ação. Sob a coordenação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), diversas instituições elaboraram um projeto de Programa Nacional de Avaliação requisitado pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1993, ocorreu a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a adoção do documento básico de avaliação das universidades, ocorrendo à avaliação do PAIUB em 1994. Em 1995, por meio da Lei n. 9.131, encerrou-se o efetivo apoio ao PAIUB e, por consequência, a criação pelo MEC, de um novo mecanismo de avaliação para os concluintes de cursos da graduação: o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como Provão, destinado aos concluintes de cursos de graduação (PINTO, 2016).

Em 03 de dezembro de 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o

Parecer n. 776/97 determinando a orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como de avaliações periódicas com instrumentos variados. Em 2003, uma proposta de avaliação foi apresentada pela Comissão Especial de Avaliação – CEA, nomeada: Bases para uma Proposta de Avaliação da Educação Superior. Esta foi a base que ensejou a construção do atual sistema de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (PINTO, 2016).

Nesta mesma lei, foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. Cabe relatar que o processo de avaliação do SINAES é acompanhado pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), que atua no acompanhamento dos processos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação das IES do SINAES, além de acompanhar também os processos do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (BRASIL, 2004).

Com foco na caracterização do SINAES, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior por meio da: integração, participação, promoção de valores democráticos, respeito à diversidade, busca da autonomia, afirmação da identidade e dimensão formativa. Apresenta uma concepção de avaliação que se constitui em instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior (BRASIL, 2004).

Já em relação à sistemática de avaliação estabelecida pelo SINAES, de acordo com Pinto (2016), tem como base três processos:

a) Avaliação das Instituições de Educação Superior - AVALIES;

b) Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG;

c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Consoante Pinto (2016) as avaliações proporcionam importantes subsídios que consubstanciam referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendendo o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Interessante ilustrar brevemente sobre os indicadores de qualidade calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como parâmetros de monitoramento da avaliação do nível de graduação. Atualmente são quatro indicadores calculados com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC (INEP, 2017):

a) Conceito ENADE: mensura a qualidade dos cursos em relação aos conteúdos programáticos, bem como suas habilidades e permite calcular os demais indicadores;

b) Diferença entre os desempenhos Observado e Esperado (IDD): afere o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes;

c) Conceito Preliminar de Curso (CPC): Regulamenta a aplicação do conceito

preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES;

d) Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC): consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Acerca da pós-graduação, a avaliação foi uma consequência da necessidade da CAPES em determinar quem seriam os beneficiários de apoio financeiro ou sobre a recusa de propostas. Para isso a CAPES concentrou sua avaliação na produção científica dos pesquisadores dos programas (BALBACHEVSKY, 2005). A institucionalização do processo de avaliação culminou em uma realidade bem sucedida de um sistema de ensino reconhecido nacional e internacionalmente por sua qualidade.

A CAPES é a responsável pela qualidade do ensino da pós-graduação no Brasil e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em nível nacional, bem como a representação e reconhecimento em nível internacional (BRASIL, 2008). Nas últimas décadas dois sistemas de avaliação foram criados. De 1976-1997, vigorou a escala conceitual de A até E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A. Em 1998, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7, considerados de nível internacional programas 6 e 7. Para assegurar a validação desta métrica, a Capes promove avaliações periódicas destes programas com comitês internacionais (STEINER, 2005).

De acordo com Lievore *et al.* (2017) de forma estratégica, a pós-graduação *stricto sensu*, atua no desenvolvimento científico do país e é marcada por um rigoroso sistema de avaliação e reconhecimento dos seus Programas de Pós-Graduação (PPG). O sistema de avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado no SNPG.

No tocante a entrada no SNPG, a inclusão da IES se dá a partir do momento que um curso é recomendado pela CAPES e reconhecido pelo CNE/MEC. Consequentemente adquire a obrigatoriedade de enviar informações a CAPES, relacionadas a toda sua atividade acadêmica e de pesquisa. Dentre outros, devem ser reportados dados de infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos, produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica. Essas informações são enviadas de forma contínua e online por meio de um sistema denominado Coleta de Dados.

Sobre a avaliação de permanência, atualmente é realizada em 49 áreas, seguindo uma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Vale ressaltar que as informações preenchidas

anualmente pelos programas e enviadas à Capes por meio do sistema "Coleta de Dados" possibilitam a confecção dos Cadernos de Indicadores. Estes se consubstanciam nos relatórios utilizados no processo de avaliação. Atualmente são compostos por 11 documentos.

Além dos Cadernos de Indicadores, a CAPES utiliza os Documentos de Área como referenciais de avaliação. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (LIEVORE *et al.*, 2017).

Na figura 01 é possível observar o fluxograma do processo realizado para desenvolvimento da avaliação trienal e, mais recentemente, a avaliação quadrienal.

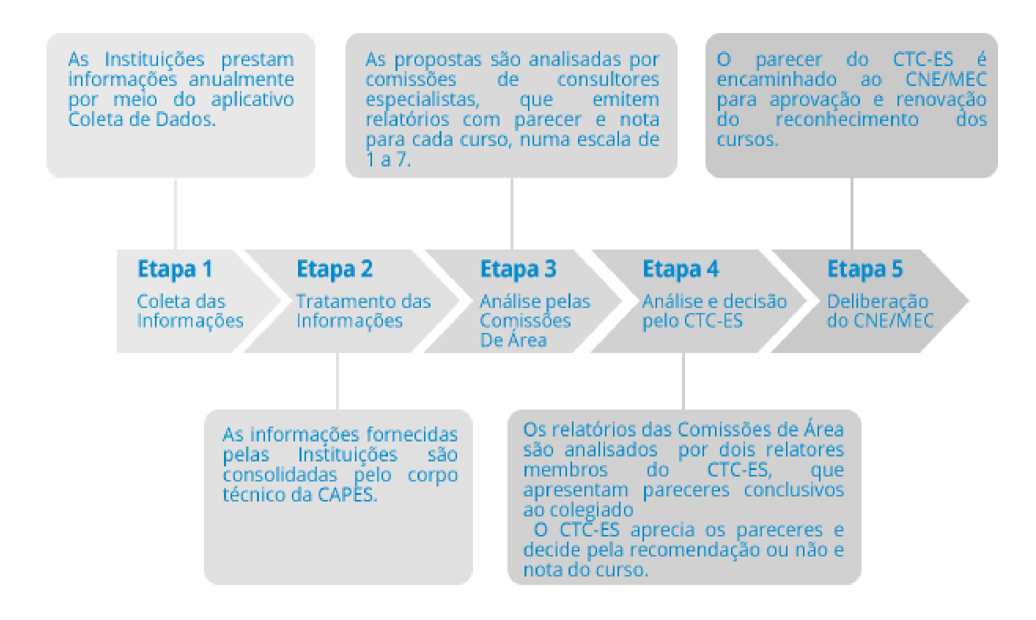


Figura 01 – Fluxograma do processo de avaliação trienal e quadrienal realizado pela CAPES.

Fonte: Portal CAPES. Sobre a Trienal e Quadrienal (BRASIL, 2014).

No que tange a classificação da produção intelectual, a Capes criou o Qualis-Periódicos, um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação em relação aos artigos publicados em periódicos científicos. Ressalta-se que a estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, ou seja, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e são atualizadas anualmente. Os estratos indicativos da qualidade são: A1,

o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis (BARATA, 2016).

Para compreensão de forma prática sobre o processo de avaliação vigente na pós-graduação, torna-se oportuno uma breve apresentação com foco numa área específica, cuja representação será feita na área de administração por se tratar da área de pesquisa e formação dos autores deste trabalho. Nesse sentido, com fulcro no documento de área da avaliação quadrienal para os cursos de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, verifica-se que a avaliação ocorre com base em cinco quesitos: Proposta de Programa; Corpo Docente; Corpo Discente; Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social. Cada quesito é subdividido em itens de avaliação representados pela ficha de avaliação. Os quesitos são definidos pelo CTC-ES e os itens são os mesmos, na grande maioria das áreas, para todas as áreas de avaliação. Ressalta-se que cada modalidade tem uma ficha de avaliação específica, dividindo-se em três tipos: Acadêmicos, Profissionais e Profissionais em Rede Nacional. Já os resultados da avaliação são apresentados de duas formas: um relatório para cada programa e o Relatório da Quadrienal, que é uma síntese da avaliação (BRASIL, 2016).

Quanto à atribuição dos conceitos CAPES, as notas 6 e 7 se baliza nos dados de inserção internacional em composição com dados que evidenciem a liderança do programa no ambiente nacional. Àqueles que atingem nota 5, precisam apresentar os seguintes elementos qualificadores para a candidatura às notas 6 e 7: NDP estável; produção científica em periódicos com fator de impacto ou livros classificados pela área como L4; histórico consolidado na formação de doutores; fluxo regular recente de formação de doutores; distribuição adequada entre os docentes das atividades de cooperação com grupos atuando fora do Brasil; produção científica; formação de alunos e de liderança acadêmica, indicando que o programa não depende da contribuição de um ou poucos docentes. Referente à liderança do programa em âmbito nacional, utilizam-se indicadores já determinados, vinculados a aspectos como: egressos, corpo discente e docente, projetos de pesquisa, entre outros.

Após análise da liderança nacional, é avaliado o grau de inserção internacional do programa, como forma de avaliar seu grau de equivalência aos centros localizados no exterior em termos da qualidade da formação discente. A avaliação ocorre por meio de indicadores de reconhecimento de qualidade científica e de mobilidade/infraestrutura para a mobilidade. Existem indicadores previamente definidos, mas é possível que os programas apresentem novos aspectos relevantes, que não são apontados. O grau de internacionalização dos programas considerará o perfil dos parceiros internacionais nas ações de cooperação e de mobilidade, a fim de identificar se as instituições possuem notoriedade de qualidade em nível mundial ou se tais instituições configuram relevância de impacto restrito à região de sua atuação. A área utilizará os dados informados pelos

programas na plataforma Sucupira, site e também informações do SciVal (BRASIL, 2016).

Cabe também ilustrar brevemente sobre os desafios enfrentados no sistema nacional de avaliação. Nesse sentido, observa-se que não se aborda de forma específica no processo de avaliação, as IES com fins lucrativos, sendo aplicado uniformemente a todas as ofertas de ensino superior. Outro ponto sob este aspecto é que o processo de avaliação governamental foca no desempenho de alunos em conclusão de curso, ao invés do corpo discente como um todo. Isso é um problema visto que muitos dos alunos de instituições com fins lucrativos nunca se graduam em consequência de ações de evasão. Destarte, sua omissão no processo de avaliação torna mais difícil detectar deficiências (KNOBEL; VERHINE, 2017).

Os autores ainda complementam que a maioria dos alunos matriculados em IES com fins lucrativos participantes de programas de acesso e inclusão estão inscritos em programas de baixo custo nos campos do Direito, Pedagogia, Administração e Humanas. Estes programas de graduação favorecem salas de aula maiores, baixos salários do corpo docente, expectativas acadêmicas reduzidas e ausência de políticas para minimizar as taxas de evasão.

A qualidade destes programas é ainda mais prejudicada pelo crescimento excessivamente rápido e inchaço da estrutura sistêmica do ensino superior, que supera os esforços governamentais para manter padrões mínimos de qualidade na avaliação de programas, cursos e instituições (KNOBEL; VERHINE, 2017).

A despeito dessas especificidades, para Alcadipani (2011, p. 1175) muitos professores almejam estar na pós-graduação apenas pelo prestígio, consequentemente, desviam-se da finalidade principal do ensino aos discentes para cuidar de seus afazeres pessoais na forma de ensino aos executivos de consultorias. Complementa ainda que "muitos dos empresários da educação no Brasil, caso das universidades privadas, querem ganhar dinheiro à custa da péssima formação de alunos e da exploração de professores. Por isso, faz sentido que processos de avaliação sejam realizados pelo governo federal para garantir o mínimo de qualidade dos cursos".

Há também autores indicando que a exigência da CAPES não recaiu igualmente em toda a pós-graduação conferindo aos programas de conceito 6 e 7 uma importância maior ao quesito de produção científica (HORTA, 2002). "A avaliação da educação superior é polêmica tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação. Isso porque diferentes são os critérios utilizados -e que nem sempre são consensuais na comunidade acadêmica- como também o são os recursos disponibilizados para a realização da avaliação" (DINALLI; ZAMBELLO, 2017, p. 363).

Ou ainda sobre o Sistema Qualis, o qual possui classificação absoluta e passa por revisão permanente. Este é um ponto que gera problema, pois uma vez realizada a atualização e chancelada a nova classificação de periódicos, por exemplo, não é possível realizar correções até o ano seguinte. Consequentemente, muitas reclamações surgem de

coordenadores de programas e de editores científicos, interpretando que foram utilizados dados antigos, contudo se trata de uma falha de processamento de dados, cujo erro é corrigido manualmente (BARATA, 2016). Reclamações estas não somente a falhas processuais, mas também vinculadas a diretrizes no que tangem a mudança de critérios de avaliação. Implantando novo Qualis, consequentemente, incorre-se na quebra de pontuação científica de pesquisadores, com eventuais reflexos nos conceitos dos Programas de Pós-graduação (CRESPI *et al*., 2017).

Outro ponto de vista é a produção de artigos para atender as metas exigidas no sistema de pontuação, com a transferência da produção de artigos aos discentes e posterior publicação como forma de avaliação final da disciplina. Essa situação "(...) nos parece ser muito mais uma preocupação do docente (que adota essa prática) com a sua própria avaliação diante do programa de pós-graduação ao qual está vinculado (credenciamento e descredenciamento) – e consequentemente da CAPES –, do que uma estratégia avaliativa educativa para os discentes" (BISPO; COSTA, 2016, p.1006).

A própria CAPES reconhece algumas limitações e busca meios de solucionar esses óbices. Ao longo dos anos, o *taylorismo* intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Além disso, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação é excessivamente curta para as necessidades dos programas. Em que pesem as opiniões de que o sistema de pós-graduação e o de avaliação que o acompanha são uma experiência exitosa, é necessário introduzir corretores de rota no conjunto, em atenção à sua complexidade, à sua maturidade e à sua dinâmica interna, com vistas ao plano decenal 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Não são poucas nem de pouca monta as consequências do processo de avaliação realizado pela CAPES. Torna-se importante retomar um velho tema: avaliar a avaliação, a fim de manter a manutenção constante do sistema, bem como buscar novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso (KUENZER; MORAES, 2005). Para participar e usufruir das vantagens criadas pela nova economia mundial do conhecimento é fundamental que a pós-graduação e, em especial sua metodologia de avaliação, não entrem num marasmo, mas sim, mantenham a cultura e habilidade de adaptação e auto reforma (BALBACHEVSKY, 2005). Todavia, de acordo com Dinalli e Zambello (2017), a CAPES vem atuando nesse sentido, buscando constantemente aprimorar seus métodos de avaliação, sendo possível citar, por exemplo, a elaboração de documentos importantes como o Plano Nacional da Pós-Graduação - PNPG.

3 | METODOLOGIA

A respeito do tipo de estudo, uma pesquisa pode ser classificada quanto aos fins

e meios (VERGARA, 2013). Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, pelo fato de levantar e expor características do processo de avaliação no sistema de ensino superior brasileiro. No que tange os meios, classifica-se como pesquisa bibliográfica com o uso de referencial teórico já publicado em livros, artigos, legislação, além do uso de dados de portais eletrônicos de instituições reconhecidas e confiáveis.

No tocante a análise e interpretação dos dados, consoante Vergara (2013) podem ser tratados de forma quantitativa, com suporte de procedimentos estatísticos ou qualitativa por meio de codificação e apresentação dos dados de maneira estruturada. Nessa perspectiva, a análise ocorre de forma qualitativa por meio de seleção, categorização e apresentação em quadro e diretamente no corpo de texto.

Por fim, importante ilustrar no que tange à limitação da pesquisa. De acordo com Vergara (2013) este campo tem a função de evidenciar até onde vai o estudo, a fim de se antecipar às críticas do leitor. Portanto, destaca-se que o estudo abrange a caracterização de como ocorre o processo de avaliação no ensino superior brasileiro, em nível de graduação e pós-graduação, além de expor tendências e possíveis mudanças para os próximos anos.

4 I RESULTADOS

Considerando o objetivo deste artigo no qual consiste em apresentar características e tendências do processo de avaliação no sistema nacional de educação com ênfase nos níveis de graduação e pós-graduação, verifica-se boa parte alcançada na etapa da fundamentação teórica, com informações sobre o que é avaliação, como ocorre a auto avaliação, a importância de se avaliar a coordenação do curso no que diz respeito a avaliação de cursos, bem como a relevância da participação de todos os envolvidos no processo de avaliação.

Com ênfase na graduação, além do retrato realizado na fundamentação teórica sobre o contexto histórico e os agentes envolvidos no processo de avaliação, importante destacar sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004. Ressalta-se aqui o fluxograma do processo de avaliação *in loco,* conforme representado na figura 02, que tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes e assim garantir a qualidade mínima no ensino superior.

No que tange a pós-graduação, a IES deverá abrir processo solicitando o credenciamento e autorização de seus cursos. Posteriormente, deverá solicitar recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento destes cursos. Dessa maneira, observa-se que o sistema de avaliação pode ser dividido em duas vertentes, ou seja, avaliação de novos entrantes no sistema de pós-graduação, figura 03, e avaliação referente à permanência daqueles que já estavam, figura 04.

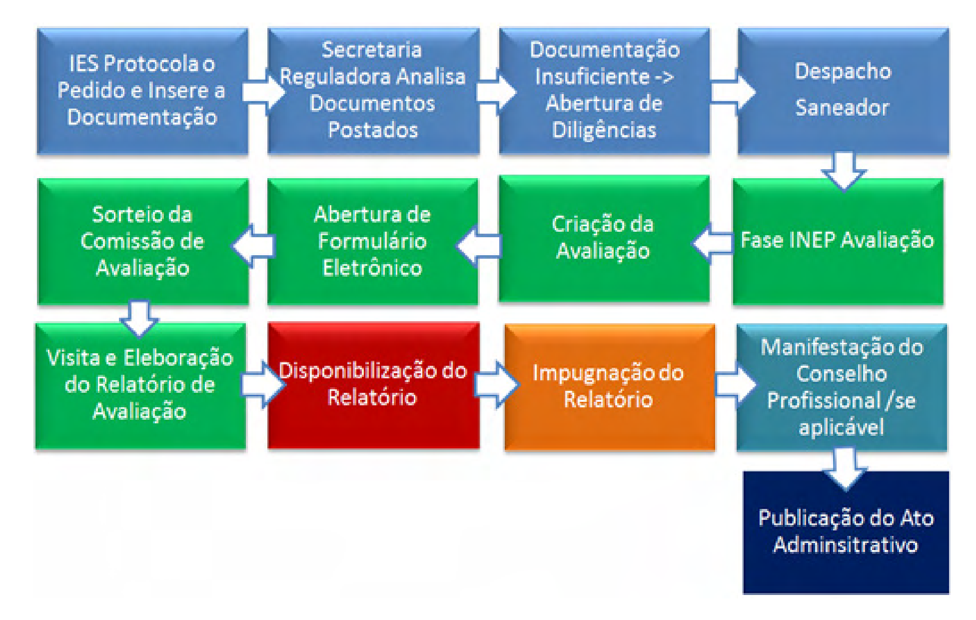


Figura 02 – Fluxo do Processo de avaliação *in loco* do SINAES.

Fonte: Extraído de INEP (2015, p. 98).

Outro ponto relevante é a definição dos conceitos dos programas, oriundos das avaliações, cuja variação numérica é de 1 a 7. Notas 1 e 2 provocam o descredenciamento do curso. Notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência. Quanto a classificação da produção científica, é realizada com a seguinte escala: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

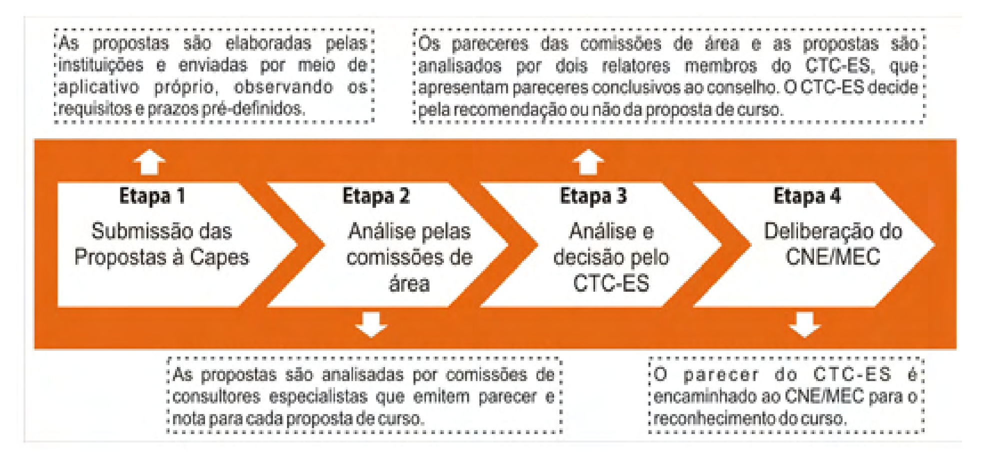


Figura 03 – Entrada no SNPG: Avaliação de Propostas de Cursos Novos.

Fonte: Portal CAPES. Entrada no SNPG: propostas de cursos novos (BRASIL, 2014).

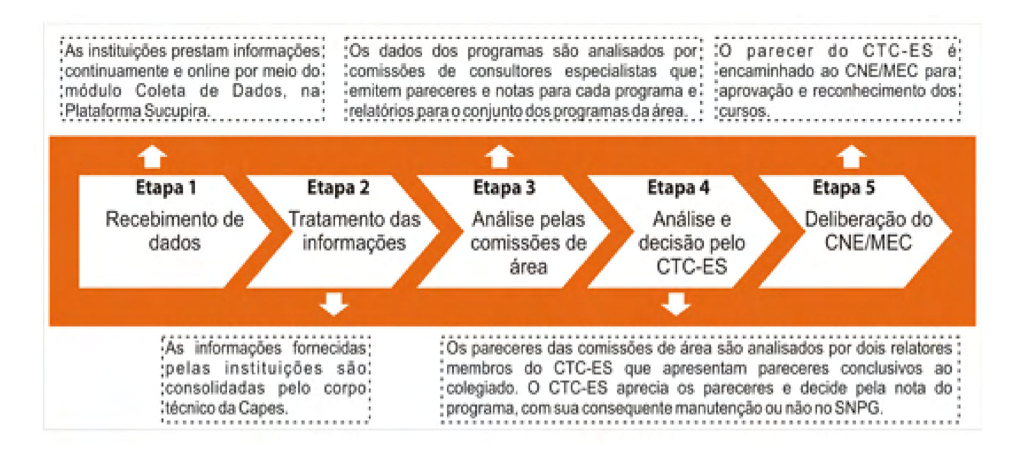


Figura 04 – Permanência no SNPG: Avaliação Trienal.

Fonte: Portal CAPES. Permanência no SNPG: avaliação (BRASIL, 2014).

Diante dos desafios e questionamentos ao sistema atual de avaliação algumas tendências se formulam com perspectivas de aperfeiçoar o processo atual e torná-lo mais eficiente. Destacam-se algumas recomendações do PNPG no quadro 01 (BRASIL, 2010).

Objetivo	Descrição
Reduzir periodicidade de Avaliação	Alongamento da periodicidade da avaliação e aplicação em diferentes épocas, mormente aos cursos com conceito 6 e 7, que poderão concentrar suas forças na produção de conhecimento novo, inovador, num período de 5 ou mais anos, sem o risco de rebaixamento ou punição. Além disso, para os demais programas, a execução de avaliações menos alongadas e acompanhamentos amiudados, com vistas ao seu monitoramento e assim contribuindo para a manutenção da qualidade vigente, melhoria da mesma e evolução de conceito.
Implementar novos crivos de qualidade	Adoção de crivos de qualidade, como no sistema inglês, onde os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores.
Incorporar novos parâmetros de comparação adaptados a realidade nacional	Incorporação de parâmetros no processo de avaliação que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas, a fim de contribuir na formação de pós-graduados voltados para atividades extra acadêmicas; Incluir na avaliação dos programas de natureza aplicada parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra acadêmico, visando gerar tecnologia e formação de profissionais.
Introduzir parâmetros internacionais de comparação	Adotar como um dos parâmetros de avaliação a comparação com programas internacionais considerados de referência, sem qualquer cota previamente estabelecida para a classificação de programas nos níveis de excelência. Com enfoque aos programas de conceito 5, 6 e 7.
Inserir parceiros internacionais no processo avaliativo	Contratação de consultores internacionais tanto para monitorar o sistema de avaliação da CAPES, tomando a agência como objeto ou alvo, quanto para acompanhar a avaliação dos cursos 6 e 7, assessorando o Conselho Técnico Científico (CTC) e os Comitês.

Desconsiderar critérios de avaliação que facilitem assimetrias	Não considerar critérios que contemplem assimetrias no processo de avaliação de programas, especialmente no caso de mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente.

Quadro 01 - Recomendações do PNPG ciclo 2011-2020 ao Processo de Avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Em complemento as informações do PNPG, verifica-se que diversas ações já foram executadas, por exemplo, com a avaliação quadrienal prevista para esse ano; uso de dados sobre os egressos dos cursos de mestrado e doutorado para medir a inserção social, fato não realizado nas edições anteriores; uso da Plataforma Sucupira, implementada em 2014; ficha de avaliação própria aos mestrados profissionais voltados à formação de professores da educação básica (BRASIL, 2017).

Com relação às ações práticas a serem executadas, recentemente o MEC anunciou a alteração da forma de avaliação do ensino superior com a introdução de novos indicadores, citando o Índice de Desempenho dos Cursos (IDC) e o Índice de Desempenho Institucional (IDI) em substituição dos indicadores atuais CPC e IGC, respectivamente. Além disso, também será utilizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro na avaliação e uma ação de forma mais abrupta é a alteração do sistema de avaliação vigente (ESTADÃO, 2016).

Corrobora com essa conjectura a ABMES (2017) ao ilustrar que apesar da importância dos indicadores resultantes do ENADE, eles não retratam as condições concretas dos processos formativos e estruturas das IES. O conceito ENADE, o CPC e o IGC expressam valores relativos, e não absolutos, demandando a avaliação *in loco*. Além disso, os indicadores não são comparáveis entre suas edições e necessitam de ajustes para fins de regulação, supervisão e financiamento.

Outro ponto evidenciado pela ABMES (2017), refere-se à ocorrência de estudos para aprimoramento dos processos avaliativos. Também, planejam a implantação de um novo modelo de organização no ENADE. Entre as mudanças previstas, estão a proposta de resultados do exame com perfil socioeconômico dos estudantes e a possibilidade da aplicação do ENADE em formato eletrônico, com vistas ao desenvolvimento de um sistema que permita a aplicação do exame de maneira censitária anualmente.

É possível vislumbrar a ocorrência de mudanças nos processos avaliativos da CAPES, decorrente da oferta de cursos na modalidade Doutorado Profissional, instituída na Portaria 389 de 23 de março de 2017, o que ensejará alterações no sistema para se adaptar a esta opção a ser oferecida pelas IES.

5 | CONCLUSÃO

Observa-se que apesar de jovem, o sistema de avaliação brasileiro pode ser

considerado robusto, bem estruturado e de grande relevância para manutenção da qualidade do Ensino Superior. Centralizado sob a esfera governamental, conta com distintos agentes envolvidos para desenvolvimento das etapas do processo de avaliação, tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação.

Na graduação, sua pertinência consiste em garantir a qualidade da educação superior, por meio das ações desenvolvidas frente à avaliação das instituições e de cursos. Tal fato ocorre em virtude do fornecimento de informações que possibilitam a regulação e supervisão da educação superior, compreendendo o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Consequentemente, IES e cursos que não atendem padrões mínimos de qualidade são "retirados" do sistema nacional de educação superior até sua devida readequação.

Na pós-graduação, torna-se ainda mais acentuada a relevância do processo de avaliação. Em síntese, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é o instrumento fundamental do SNPG. Os resultados da avaliação têm usos diversos, sobretudo aos estudantes para se basearem nas notas e assim ampliar os parâmetros de decisão na escolha de seus futuros cursos; para ações de financiamento, dos quais as agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de fomento segundo as notas atribuídas pela avaliação; identificação de assimetrias regionais; e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Por fim, ressalta-se o perfil inovativo do sistema de avaliação nacional, com constante desenvolvimento de ações, a fim de se adaptar ao contexto atual frente às novas exigências socioeconômicas e impedir que a estrutura fique inerte, obsoleta vulnerável ao marasmo. Prova disso, são as ações já desenvolvidas, com fulcro no PNPG e as demais que estão a caminho.

REFERÊNCIAS

ABMES. **MEC Admite Limitações nos Indicadores de Qualidade do Ensino Superior**. Abril, 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/noticias/detalhe/2068/mec-admite-limitacoes-nos-indicadores-de-qualidade-do-ensino-superior->. Acesso em: 06/07/2017.

ALCADIPANI, R. **Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica**. Cadernos EBAPE. BR, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARATA, R. C. B. **Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis**. RBPG Brasília, v. 13 n. 1, jan/abr, 2016.

BISPO, M. de S.; COSTA, F. J. da. **Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?**. Cadernos EBAPE.BR, v. 14, n. 4, out.-dez. 2016.

BRASIL. MEC. CAPES. **Quadrienal 2017 apresenta mudanças na avaliação da pós-graduação**. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8456-quadrienal-2017-apresenta-mudancas-na-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 08/07/2017.

_______. MEC. CAPES. **Documento de Área: Administração pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. 2016.

_______. MEC. CAPES. **Sobre a avaliação**. 2014.

_______. MEC. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, v.1. 309 p., 2010.

_______. MEC. CAPES. **História e missão**. 2008. Atualizado em 01/03/2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 01/06/2017.

_______. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004: **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. 2004.

CRESPI, T. B.; PREUSLER, T. S.; LUNA, N. A.; FERREIRA, M. P.. **Novo Qualis: Impacto na Avaliação da Produção Intelectual dos Pesquisadores em Administração**. Revista de Ciências da Administração. v. 19, n. 47, abril 2017.

DIAS, A. M. I.; KETZER, S. M. (Org.). **Memória do ForGRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: Unidade na Diversidade**. 01 ed. Porto Alegre: Edipucrs. v.1, 327 p., 2007.

DINALLI, A.; ZAMBELLO, A. V. **Desafios da Avaliação na Educação Superior no Brasil**. Revista de Direito Brasileira. São Paulo, SP. v. 16, n. 7, 2017.

ESTADÃO. **Ministério altera a forma de avaliação do ensino superior**. Abril, 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-altera-forma-de-avaliacao-do-ensino-superior,10000032562>. Acesso em: 06/07/2017.

HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. N. M. (Org.). A bússola do escrever: **desafios e estratégias de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

INEP. Portal Institucional: educação superior - **Inep altera forma de divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes a 2016**. Brasília/DF. 26/06/2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/812641>. Acesso em: 04/07/2017.

_______. **Avaliação *In Loco*: Referenciais no âmbito do SINAES**. INEP/MEC: Brasília/DF. v. 5, 295 p., 2015.

KNOBEL, M.; VERHINE, R. **Brazil's For-Profit Higher Education Dilemma**. International Higher Education, Chestnut Hill, Massachusetts, n. 89, 2017.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. **Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, set.-dez., 2005.

LAVOR, J. F. de; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S.. **Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação**. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira. Rev. Iberoamericana de Evaluación Educativa. v. 8, n. 2, 2015.

LIEVORE, C.; PICININ, C. T.; PILATTI, L. **A. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira:** crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94. 2017.

PASCUCI, L.; MEYER JR., V.; MAGIONI, B.; SENA, R.; ***Managerialism*** **na gestão universitária: Implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma Universidade pública**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T. de; MELO, P. A.. **Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES**. Avaliação, Campinas. v. 21, n. 1, 2016.

STEINER, J. E.. **Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira**. Estudos Avançados v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

VERGARA, S. C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. Ed. São Paulo (SP): Atlas, 2013. 94 p.

CAPÍTULO 4

O ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CORUMBÁ/MS, NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBLIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Data de aceite: 01/12/2021

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e gestora escolar de escola pública

RESUMO: Este relato apresenta uma reflexão sobre a gestão escolar sob a ótica da Política Nacional de Alfabetização em tempos de pandemia - Covid-19 -, na modalidade do ensino remoto. Vai aqui uma análise da realidade de uma escola do município de Corumbá, destinada a crianças das classes populares. A particularidade aqui em apreço resulta do contexto – nova política, tempos de pandemia e modelo de ensino remoto – e da possibilidade de resistência por parte dos engajados no triplo protagonismo em prol de uma educação humanizadora. Os desafios provêm de um novo "normal", em articulação com a política nacional de alfabetização, pautada no diálogo vivo com os alfabetizadores para que o exercício de sua função junto às crianças do ensino fundamental não apenas seja bem-sucedido, como tenha significado na aprendizagem infantil. Nas considerações finais, como aporte histórico-cultural, mostraremos como o ensino remoto levantou velhos problemas, como falta de acesso à tecnologia pela criança da camada popular, a falta de investimentos nas escolas públicas e as deficiências dos tradicionais métodos de alfabetização revestidos de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Política Nacional de Alfabetização. Formação de professor/a. Pandemia. Ensino Remoto. Criança.

1 I INTRODUÇÃO

Considerando a Resolução nº 142, de 31 de agosto de 2021, que regulamenta a organização das ações pedagógicas da Rede Municipal de Ensino (Reme), com o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que amplia até 31 de dezembro de 2021 o prazo de aplicação do ensino remoto em todo o País, o município de Corumbá/MS, durante o contexto de pandemia, experimentou uma espécie de distanciamento social, provocado pela Resolução de 28 de dezembro de 2020, que orienta sobre o protocolo de biossegurança e o retorno gradual às aulas presenciais no segundo semestre de 2021. Diante disso, de acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que dá relevância ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, a Rede Municipal de Ensino organizou as atividades pedagógicas. Pretendemos aqui assinalar os problemas que a aplicação desse programa curricular provocou nas práticas docentes de alfabetização no ensino remoto, particularmente na área de alfabetização de crianças no ensino fundamental do município de Corumbá/MS.

Alguns questionamentos serão lançados: quais politicas foram articuladas para esse contexto pandêmico? Quais os investimentos

foram realizados na área tecnológica das escolas? Houve um canal de diálogo com os professores e famílias?

1.1 Teoria x prática: Limites e possibilidades no ensino remoto no contexto de pandemia da covid-19

Este momento é destinado à reflexão sobre os limites e possibilidades do ensino remoto na escola pública municipal de Corumbá/MS. A orientação do Conselho Nacional de Educação - aliar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas - nos levou a entender que se devem levar em consideração a estrutura física das escolas, o investimento em *internet,* as condições de computadores e a estrutura das famílias, uma vez que o ensino remoto apresenta uma expectativa de padrão familiar, condições econômicas e padrão de criança.

No contexto escolar, o Ministério da Educação, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Qualidade, investiu 3.892,00 (três mil e oitocentos e noventa e dois reais) para a instalação de internet de 40 mega durante 12 meses, bem como para a compra de um switch para conectar os computadores, com o objetivo de atender às três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e II, que compreende um total de 82 profissionais de educação. Tal valor de investimento foi insuficiente para adquirir novos equipamentos de acordo com a nova tecnologia, pois os que a escola utiliza são ainda os do pregão do ano de 2007, já obsoletos.

Nessa direção, a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos não significa que o Estado viabilize a permanência e o sucesso das crianças na escola, nem tampouco no ensino remoto, em função de problemas seculares de falta de investimento na escola pública, que, muitas vezes, deve recorrer ao poder de reinvenção docente para garantir um ensino que atenda às especificidades da alfabetização proposta, mesmo que, para tal, a escola deva empregar seus próprios recursos. Como exemplos de criatividade, destacamos: atividades coloridas; vídeo-chamadas realizadas das suas residências na tentativa de fazer uma avaliação diagnóstica; aplicação de novas estratégias de leitura, escrita e aproximação da criança.

Neste sentido, para que a aprendizagem na leitura e na escrita tenham significado e sentido para a criança na alfabetização, a ação docente deve estar comprometida de forma integral com a formação de professores, e essa formação deve ser realizada por universidades por sua vez comprometidas com a qualidade de ações formadoras dialógicas e de autonomia docente. Esta é a posição de Mello e Silva (2016), que assim se manifestam e esclarecem:

> Sem isso, corremos o risco de desenvolver discursos/anúncios que satisfazem nossos anseios de uma educação que acolha, cuide e eduque crianças de 0 a 10 anos em suas máximas possibilidades, mas que não se efetivem Debates em Educação. Deste ponto de vista, vale lembrar, do ponto de vista histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposto por nós para buscar

> a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental -, torna-se fundamental a explicitação de uma teoria pedagógica que, assimilando as contribuições das ciências contemporâneas, fundamente os conceitos de criança, infância, processo de conhecimento, papel da educação -especialmente da educação escolar - numa concepção de desenvolvimento humano. E que, a partir daí, aponte para professoras e professores o papel humanizador da educação, o protagonismo de professores e professoras no processo dialético em que também são protagonistas a criança - como sujeito ativo - e a cultura historicamente acumulada por homens e mulheres das gerações presentes e das que nos antecederam (MELLO; SILVA, 2016, p. 84).

Neste sentido, as autoras apontam o caráter humanizador da educação, com base no triplo protagonismo constituído pelo/a professor/a, a criança e a cultura, esta entendida como construção histórica de homens e mulheres ao longo do tempo.

A escrita também é cultura acumulada por homens e mulheres historicamente; por isso, deve ser apropriada no sentido de, além de atender às necessidades econômicas, mas também contribuir para a formação do pensamento crítico.

O ensino remoto levantou alguns questionamentos sobre o padrão social das criança às quais se está oferecendo tal ensino, como igualmente sobre o padrão de família, pois, na sociedade brasileira, marcada por extrema injustiça social e econômica, dificilmente as famílias têm acesso à internet, a aparelhos celulares e a outros recursos para atender a mais de um filho matriculado na escola pública. As mães procuram constantemente a escola para relatar as dificuldades de acesso *on-line*, razão por que 99% das famílias optaram em pegar material escolar impresso e conforme ao cronograma docente.

Isso explica por que durante todo ano letivo de 2020 foram retirados da escola blocos de atividades de alfabetização para as crianças desenvolverem em casa com seus familiares, e por que em 2021 a aulas voltaram gradativamente ao formato presencial, mas um percentual de apenas 50%, pois os outros 50% ainda preferiram o ensino remoto, causado pelo medo, haja vista os altos índices de mortes em familiares.

A realidade da ajuda familiar nos afazeres pedagógicos envolve outras questões complexas na educação brasileira. A maioria das famílias não tem escolarização suficiente para ajudar nas atividades propostas pelos/as professores/as, ou até por não serem alfabetizados/as. Há ainda quem solicite atividades iguais àquelas dos tempos em que foram alfabetizadas em sua infância. Há também quem simplesmente substitua as crianças nessas atividades, por entender que elas não são capazes de realizar tais tarefas.

O relato da ajuda familiar nos afazeres pedagógicos no ensino remoto, ocorrido no contexto escolar da parte periférica da cidade, aponta para o conceito de criança do senso comum, ou seja, considerada incapaz de pensar, e nos propõe uma alfabetização pautada na aprendizagem mecânica, de repetição de fonemas e grafemas. Nessa direção, a autora Mello explica:

> Os resultados das avaliações educacionais nacionais e internacionais não deixam dúvida em relação ao fato de que a escola brasileira tem problemas

> com os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares. Os dados relativos ao analfabetismo funcional no final do ensino médio denunciam problemas no processo de aquisição da linguagem escrita. Com a aproximação desses dois elementos, entendemos que o processo de aquisição da linguagem escrita deve merecer estudos e reflexões com a perspectiva de buscar evidenciar possíveis obstáculos à sua plena apropriação. Nesse sentido, passamos a discutir um aspecto que, a partir dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa, pode contribuir para aprofundar o pensar e o agir de professores e professoras que atuam no processo de alfabetização. Trata-se do sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita em seus primeiros contatos com a escrita e que condiciona a formação de seus motivos de estudo (MELLO, 2010, p.331).

Os problemas ocasionados no processo da aquisição da linguagem escrita, ou seja, na alfabetização, têm provocado pesquisas com o objetivo de contribuir com ações docentes conscientes, com vistas a estabelecer um vínculo ou uma relação entre a criança e a linguagem escrita.

As ações docentes na alfabetização da escola pública apontam para a necessidade de formação constante do alfabetizador, bem como a rever concepção do ato de alfabetizar a criança.

1.2 Professores/as alfabetizadores/as e suas práticas no ensino remoto

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças devem ser alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, por volta dos sete anos de idade. Para se ater a tal orientação, diz o Conselho Municipal de Educação não ser possível juntar mais de 25 alunos em sala de aula para atender ao programa de alfabetização. Mais, para atender a tal ordenação da legislação, os períodos devem ser assim distribuídos:

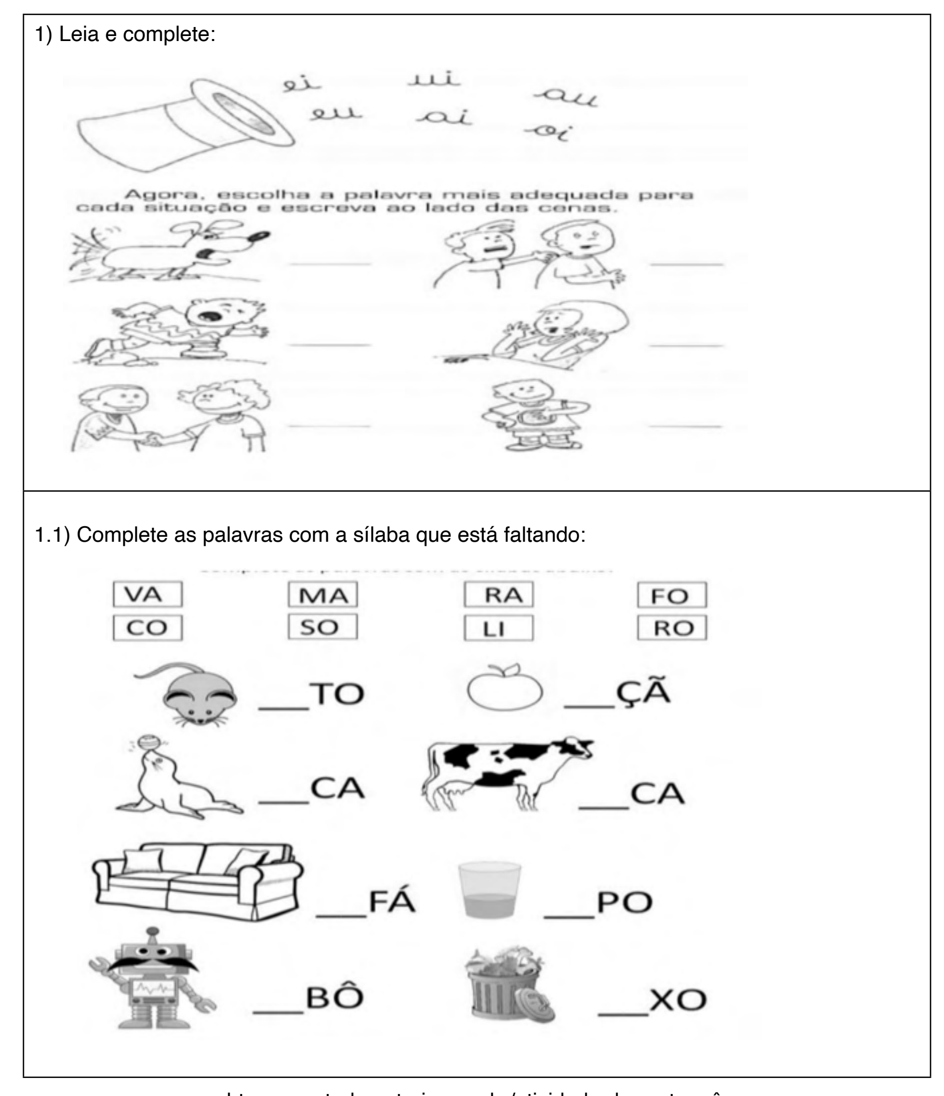
1º A Matutino	1º B Matutino	1ºC Matutino	1º D Vespertino
2ºA Matutino	2º B Matutino	2º C Matutino	2º D Vespertino

Dados: Censo escolar 2020.

Ao relacionarmos as 8 turmas de alfabetização, com 25 crianças cada, chega-se a um total de 200 alunos, com uma porcentagem considerável no remoto, uma vez que seguimos um sistema híbrido, de forma presencial escalonada, 50% semanalmente do grupo A e B.

Pautados no sistema híbrido, conseguimos manter o distanciamento em sala de aula dos educandos e atender às especificidades do ato de alfabetizar, pois cada criança tem uma relação com a linguagem escrita e acreditamos caber ao professor alfabetizador propiciar de forma consciente da realidade social e de significados lúdicos aos pequenos. No entanto, entendemos que tais práticas alfabetizadoras mantêm estreita ligação com o percurso de formação acadêmica e continuada.

A autonomia docente prevalece no cotidiano escolar, mas identificamos questões pedagógicas ainda seculares, sem capacidade de despertar a curiosidade infantil, seja por simplificarem a linguagem escrita, seja por torná-la monótona e sem atrativos. Nessa situação, a escola, por meio da coordenação pedagógica, faz tentativas de propor ou aceitar atividades mediadas por projetos sugeridos pelos próprios alunos. Exemplo, ou resultado disso, é o que está ilustrado no quadro a seguir.



1) Leia e complete:

ei ui au
eu ai oi

Agora, escolha a palavra mais adequada para cada situação e escreva ao lado das cenas.

1.1) Complete as palavras com a sílaba que está faltando:

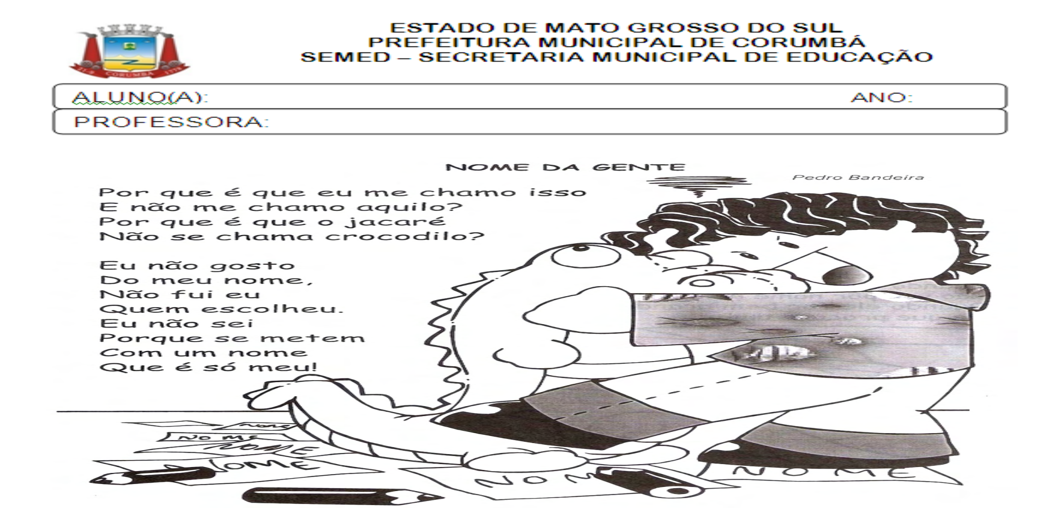
VA MA RA FO
CO SO LI RO

__TO __ÇÃ
__CA __CA
__FÁ __PO
__BÔ __XO

htpp:www.todamateria.com.br/atividade-de-português

Em outra via de possibilidades, as professoras consideradas frequentadoras e das formações continuadas oferecidas pelas Secretaria Municipal de Educação (Semed), e

nelas muito ativas, em parceria com universidades comprometidas com a qualidade dessa formação, propõem atividades mais desafiadoras às crianças, bem como metodologias reinventadas nesse contexto de pandemia da Covid-19. Vejamos alguns exemplos:


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ALUNO(A): ANO:

PROFESSORA:

NOME DA GENTE

Pedro Bandeira

Por que é que eu me chamo isso
E não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
Não se chama crocodilo?

Eu não gosto
Do meu nome,
Não fui eu
Quem escolheu.
Eu não sei
Porque se metem
Com um nome
Que é só meu!

1- ESCREVA O SEU NOME E CONTE QUANTAS LETRAS. PINTE A PRIMEIRA
2- QUEM ESCOLHEU O SEU NOME? VOCÊ GOSTA DO SEU NOME?
3- CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA NOME. QUANTAS VEZES APARECE A PALAVRA

FONTE: https://dani-alfabetizacaodivertida.blogspot.com/2013/07/atividades-sobre-corpo-humano.html

Após observarmos as atividades propostas às crianças, identificamos muitas atividades tradicionais centradas em grafemas e fonemas, bem como na memorização e repetição, revestidas de práticas de alfabetização e letramento que revelam vicissitudes enraizadas com textos, mas que ainda desvelam práticas pedagógicas mecanizadas de leitura e escrita (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Para superarmos tais problemas e contratempos, a autora sugere práticas que possibilitem e estimulem atitudes leitoras e produtoras de textos junto às crianças na alfabetização:

> Traduzindo esta afirmação para a escrita, temos que o sentido de escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita. Desse ponto de vista, somos levados a pensar que, se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito

> possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito (MELLO, 2010, p. 332).

Essas práticas reafirmam a necessidade de se conceber a criança como ser ativo e pensante em relação à escrita. Esse processo não se deve limitar ao mero atendimento das demandas sociais, mas ir além, pelo desenvolvimento da capacidade de criticar e transformar a realidade existente, seja por meio de um bilhete, seja por meio de um texto que expressa suas vontades, suas ideias e criação – características próprias dos seres humanos, ou seja, humanizar o ato de alfabetizar, segundo o princípio segundo o qual quanto mais se aprende, mais se desenvolve.

2 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de alfabetização das escolas públicas brasileiras, temos que considerar três protagonistas que precisam dialogar entre si, para que a aprendizagem aconteça, bem como aconteça o desenvolvimento humano: a criança, o/a professor/a e a cultura acumulada por gerações, no caso a escrita.

A partir do caráter ativo de quem aprende no processo de alfabetização, no caso, a criança, não se podem perder de vista as formas como ela se relaciona com o mundo, que é por meio de brincadeira e do faz-de-conta, assim como também através de músicas e cantigas, o que significa dar vez e vozes a elas.

O/A professor/a, atuando como o adulto que proporciona uma cultura mais elaborada à criança e que, de forma planejada, organiza os espaços desafiadores ao imaginário e à criatividade infantil, partilhados na troca de caracteres para ressignificar enunciados ideológicos de profunda aprendizagem.

A cultura escrita, entendida como conhecimento produzido histórica e socialmente ao longo dos tempos, admite que quanto mais se aprende, mais se humaniza.

Enfim, educação humanizadora, que só é possível a partir de uma formação continuada, realizada por universidades comprometidas com a qualidade dessa formação, que proporcione o estudo de uma teoria científica que subsidie o agir e o pensar docentes em uma perspectiva que supere o senso comum da escrita para uma cultura mais elaborada, no sentido de atitudes formadoras de leitores/as e produtores/as textuais na alfabetização das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, 2018.

ESPÍNDOLA, A. L; SOUZA, R. A. M**.** O lugar da Cultura Escrita na educação da criança: Pode a escrita roubar a infância? BRASIL. **A criança no Ciclo de Alfabetização (PNAIC) - Caderno 2.** 2015.

CORUMBÁ, MS. **Resolução Nº 142, de 31 de agosto, regulamenta a organização das ações pedagógicas.** Secretaria Municipal de Educação, 2021.

MELLO, S. A.; SILVA, G. F. BNCC: Um Currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação.** Maceió, V. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

MELLO, S. A. Ensinar aprender a ler a linguagem escrita na perspectiva Histórico – Cultural. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20. p. 329–343. 2010.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico–cultural: em busca da superação da competência individual**. Psicologia e Política**. V.. 10, nº 20. p. 345 – 361, dez. 2010.

VYGOSTSKI, L. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. **Obras Escogidas tombo III.** Madrid: Visor, 2000. Tradução Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza.

RODRIGUES, G. S. S. P. **As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no município de Corumbá/MS e as avaliações externas:** 'Se correr o bicho pega se ficar o bicho come'. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Pantanal, Corumbá/MS, 2018.

SOUZA, R. A. M; RODRIGUES, G. S. S. P. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica dos professores/as alfabetizadores/as na região Sul-Mato-Grossense. **III Encontro de Práticas Pedagógicas**, 2017.

VYGOTSKY. In: FARIA A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1. ed., mar. 2001. Tradução: Paulo Bezerra.

CAPÍTULO 5

CULTURA ORGANIZACIONAL, MOTOR PARA EL CAMBIO SOCIAL DESDE LAS BIBLIOTECAS NORMALISTAS EN MÉXICO

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 06/09/2021

José Miguel Valdez López
Oaxaca- México
https://orcid.org/0000-0001-5434-0463

RESUMEN: Ante el fenómeno de violencias presente en la república mexicana, enfoques interdisciplinarios cobran relevancia en la escena académica internacional. La gestión adecuada de una biblioteca[1] trasciende impactado la cultura de una comunidad piloto, dentro de un proyecto de trasformación cultural a gran escala.
PALABRAS CLAVE: Cultura organizacional, innovación, biblioteca, educación, cultura de paz.

CULTURA ORGANIZACIONAL, MOTOR DE MUDANÇA SOCIAL DAS BIBLIOTECAS NORMALISTAS NO MÉXICO

RESUMO: Diante do fenômeno da violência presente na República Mexicana, as abordagens interdisciplinares ganham relevância no cenário acadêmico internacional. A gestão adequada de uma biblioteca transcende impactou a cultura de uma comunidade piloto, dentro de um projeto de transformação cultural em larga escala.
PALAVRAS CHAVE: Cultura organizacional, inovação, biblioteca, educação, cultura de paz.

ORGANIZATIONAL CULTURE, ENGINE FOR SOCIAL CHANGE FROM NORMALIST LIBRARIES IN MEXICO

ABSTRACT: Faced with the phenomenon of violence present in the Mexican Republic, interdisciplinary approaches gain relevance in the international academic scene. The proper management of a library transcends impacted the culture of a pilot community, within a large-scale cultural transformation project.
KEYWORDS: Organizational culture, innovation, library, education, culture of peace.

INTRODUCCIÓN

La escuela Normal de Oaxaca, surge a la par que el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, fundándose la primera en 1824 y el segundo en 1827, compartiendo instalaciones en ese entonces. La primera biblioteca pública en el estado de Oaxaca fue creada el 27 de junio de 1827, decretándose que la biblioteca del Instituto de Ciencias y Artes en la ciudad de Oaxaca se abriese al público en general (Castro, 2013). En 1980 a la luz del movimiento magisterial en Oaxaca se generaron diversos fenómenos sociales al interior de las normales,

1 La biblioteca es punto neurálgico desde una óptica progresista en la educación, al brindar acceso y generar conocimiento, esto es concebir "la biblioteca escolar como fuente y fuerza de excelencia educativa" (Ann, 1974, p. 17). "El promotor de bibliotecas Melvin Dewey describió en una ocasión a la biblioteca pública con la siguiente sugestiva expresión: *no es tanto una reserva como una fuente*" (Litton, 1973: 13). Finalmente, las bibliotecas públicas tienen un papel ideológico de favorecer las relaciones sociales y, una gran responsabilidad de contribuir a la formación y satisfacción de las necesidades e intereses de la comunidad en la cual se encuentren insertas (Díaz, 2013).

algunos verdaderos hitos en la lucha democrática educativa Nacional y otros que constituyen francos retrocesos (Yescas, 2008).

Desde comienzos del siglo XXI, el profesor Javier Sánchez Pereira recuperó y restauró una colección de libros de las escuelas Normales, creando recientemente el 20 de agosto de 2018, una biblioteca con acervo específico de las escuelas Normales —Biblioteca: Profesor. Victoriano A. Flores[2]—, siendo esta biblioteca un referente a nivel Nacional. El maestro Javier Sánchez Pereira refiere: "la biblioteca del CRENO conserva un enfoque decimonónico, tiene que reconstruirse de fondo para ser funcional en la realidad actual, en las normales está la clave para el cambio social y educativo en el estado de Oaxaca, es en la escuela Normal donde los intelectuales oaxaqueños crearon conceptos como la comunalidad, y el comunalismo, categorías fundamentales para la educación intercultural en el marco pluricultural del Estado de Oaxaca" (Sánchez,2020, min: 25:24).

Como mencionó el historiador Oaxaqueño Carlos María Bustamante en el siglo XVIII, Oaxaca el país indígena, la babel mesoamericana; en este sentido Oaxaca cuenta con 18 etnias mismas que poseen lenguas propias y costumbres distintivas. La cultura oaxaqueña es amplia, pues contiene representaciones simbólicas y, sociales; prehispánicas, coloniales y postcoloniales, —códices, arquitectura, literatura y, costumbres—, algunas de ellas prevalecen hasta la actualidad en la memoria colectiva social, reproduciendo formas culturales de violencia, pero también algunas otras —guelaguetza, tequio, gozona—, que son dignas representantes de sociedades utópicas (Vázquez, 1989).

"Después de la conquista de la ciudad de Tenochtitlán el 13 de marzo de 1521, Hernán Cortes envió a Francisco Orozco en busca de oro y nuevos territorios para conquistar" (Rodríguez,1999:39). "Villa Alta, fue la única población de españoles que existió durante la época de la colonia, en la zona montañosa zapoteca-mixe, situada al norte de la ciudad de Oaxaca" (Ríos,1994:78). La llegada de los españoles a la sierra norte de Oaxaca provoco rebeliones y conflictos entre sus pobladores a causa del cobro de tributos excesivos por los españoles, jornadas inhumas de trabajo y la imposición de penas, a través de los tribunales españoles.

En el año 1700, se suscita el caso de: martirio, muerte y desaparición de dos fiscales indígenas a manos del pueblo al ser estos sancionados por su participación en un culto indígena antiguo, por este acto el alcalde mayor condeno, a muerte a 32 habitantes indígenas de distintos pueblos de la región, ordenando cortar sus cuerpos y colocarlos en los principales accesos a las regiones. Esta situación da origen a diversas formas de violencia, tanto en víctimas como en victimarios, los habitantes indígenas de la población de San Francisco Cajonos, municipio perteneciente a dicho distrito de Villa Alta Oaxaca, como efecto de su interacción social, fueron normalizando y reproduciendo hasta perpetuar en el discurso y la cultura diversas violencias que de manera transgeneracional fueron

2 Ver página oficial de la biblioteca en: https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/biblioteca-profesor-victoriano-a-flores-del-ieepo/

imbuidas durante más de 300 años en las mentes de los habitantes de estos territorios.

Dicho municipio hasta la fecha a padecido conflictos; primero la invasión española siglo XVI, la revolución mexicana 1917 —el pueblo fue quemado—, conflictos agrarios por territorios entre sus comunidades; san pedro Cajonos, san miguel Cajonos, Xagacia entre otras, derivando en otras violencias como la desaparición forzada de dos habitantes de san miguel Cajonos en 2017, como consecuencia de conflictos territoriales añejos, aunado a esto la depredación de recursos naturales forestales y la incursión extractivista, como una herencia aurífera desde la época colonial y seguramente antes de esta.

La ideología en la que se basa el concepto de justicia en gran parte del marco territorial de San Francisco Cajonos, así como en diversos espacios de la república mexicana, esto es; la imposición de un mal por el mal causado, es la raíz de culturas de venganzas, que generan un círculo comunicativo de violencia, con carácter sempiterno. El único dispositivo institucional dotado con capacidad para deconstruir dicho constructo epistemológico, es el sistema educativo, en los primeros estadios del desarrollo humano, en la educación básica. Los profesores egresados de la escuela normal tienen como misión brindar clases en dicho municipio, requiriendo estos competencias, habilidades y destrezas específicas, así como un sustento ético filosófico pertinente para llevar a cavo una función docente y pacificadora en este territorio.

Ahora, primero se requiere un cambio en la educación, si bien la ley general de educación pública en México, contempla la educación para la paz —artículo 15 fracción V, LGE— y una alfabetización socioemocional necesaria para construir culturas de paz en esta población, no así, la práctica, los textos gratuitos adecuados, y el curriculum idóneo. Tampoco, el estudio de la filosofía y la ética alineada al paradigma crítico de la nueva escuela en mexicana. Por lo anterior, es necesario un cambio cultural de raíz en las escuelas, esto solo es posible desde su biblioteca. Citio en el que se alberga el saber, pero también donde se le da vida. En este orden de ideas el estudio mixto (Valdez,2020) muestra el tipo de cultura existente en una escuela normal y su biblioteca, así como, la ruta metodológica necesaria para transformar las formas de socializar el saber y la información en dicho espacio.

La hipótesis de la investigación en cuestión sostiene que: determinar el tipo de cultura organizacional presente en la Biblioteca *Abraham Castellanos* del CRENO, permite diagnosticar las relaciones interpersonales de sus usuarios". Esto es, desde un enfoque simbólico-socializante, la cultura organizacional es capaz de reproducir valores en las personas, así, el hecho de identificar el tipo de socialización presente en la biblioteca, es una condición *sine quanon* para la construcción de culturas organizacionales congruentes con los valores institucionales a la luz de una ética Dusseliana[3] (Valdez, 2020).

3 Un acto bueno lo confirma la vida y, un acto malo la pone en riesgo (Dussel, 2017) ¿Para qué construir una biblioteca de avanzada? La ética habita en la autoconsciencia, es decir el hecho de tener conciencia de que tenemos consciencia (Dussel, 2017). El neoliberalismo prepondera el tema económico sobre la prevalencia de la vida en el planeta, la ética de Dussel afirma la vida desde un paradigma crítico-descolonizador y, teología de la liberación, desde esta lógica, todas

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO ESTUDIO MIXTO

Marco teórico-conceptual

Se registra la presencia de por lo menos 47 constructos teóricos desde la *Anticipatori Socialization*, T. S. Eliot de 1947 y, hasta *culture as simbolic constructions* en 2019 (Orgcomm, 2020). Reflexiones teóricas como las de Kessing 2002 dividen dichos enfoques teóricos en dos vertientes; a) las que consideran la cultura como un sistema adaptativo y, b) las teorías idealistas de la cultura que, a su vez, se subdividen y conciben la cultura como: sistema cognitivo, sistema estructural y, sistema simbólico (Cújar, 2013). En este orden de ideas existen básicamente dos perspectivas teóricas generales sobre la cultura de las organizaciones, primero: quienes se pronuncian a favor de la perspectiva sistémica —la organización posee una cultura— y, quienes se pronuncian por la perspectiva interactivo-simbólica —los que plantean que la organización es una cultura—, entendiendo la organización como un fenómeno cultural, una construcción social, estructurada simbólicamente y, mantenida por la interacción social de sus miembros, concibiendo la cultura como una metáfora explicativa de la organización (Valdés, 2020), postura a la que esta investigación se adhiere.

La cultura organizacional se define como los valores, creencias y principios fundamentales que comparten los miembros de una organización. Estos valores compartidos forman la base de la comunicación y la comprensión mutua y afectan el comportamiento de los colaboradores a través de dos procesos: la integración interna y la coordinación (Maya, 2018). Esta cultura o identidad corporativa tiene una importante influencia en todos los aspectos de la estructura de una organización, definiéndose como: "el conjunto de características centrales, perdurables y distintivas de una organización, con las que se autoidentifica y autodiferencia otorgando especificidad, estabilidad y coherencia a la organización", en este sentido, una fuerte cultura influirá en la creación de valor y, mejorará el desempeño de la organización (Zapata, 2019).

Marco Metodológico-instrumento, investigación mixta

La investigación en cuestión es de tipo aplicada, en cuanto al nivel de profundidad en la obtención de conocimiento es de tipo exploratoria —básica o fundamental, documental-informativa—, por la manipulación de sus variables es de tipo no experimental, por la naturaleza cuantitativo-cualitativa de los datos estudiados es de tipo mixta. Finalmente, por el tiempo en que se lleva a cabo es de tipo transversal o transeccional.

En cumplimiento al objetivo específico número 2 de la presente investigación —este es: encontrar un instrumento validado que le permita a la biblioteca Abraham Castellanos

---

las ciencias que apunten de manera irracional a lo que Dussel refiere como —suicidio del planeta—, no se sostiene para dicha ética Dusseliana (Dussel, 2017). "La ética es el saber más importante, porque reviste de sentido a la vida, y le da eficacia de forma simétrica a partir de la ciencia" (Dussel, 2017, 12:27). El proyecto de intervención de la biblioteca Abraham Castellanos emplea la ciencia al servicio del estado de Oaxaca, para la concientización, igualdad y, bienestar de todas y todos sus pobladores, empezando con San Francisco Cajonos.

del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, realizar estudios sistemáticos sobre su cultura organizacional basados en la tipificación de Hofstede—, el instrumento tropicalizado empleado en esta investigación, está basado en las dimensiones culturales organizacionales de Geert Hofstede 1999, empleando un enfoque mixto de la investigación científica, dicho instrumento se compone por tres cuestionarios que emplean la técnica de recogida de datos denominada encuesta. Dichos cuestionarios son los siguientes:

a) Cuestionario sociodemográfico: 9 preguntas de identificación.

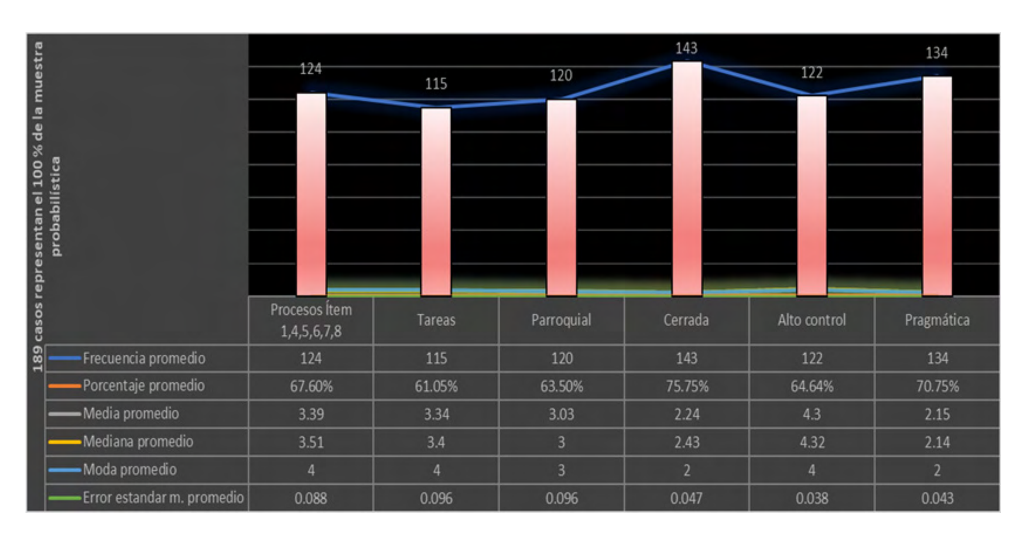
b) Cuestionario cuantitativo: 43 ítems categorizados por dimensión y palabra clave.

c) Cuestionario cualitativo: 7 preguntas abiertas precodificadas.

COMENTARIOS FINALES

Conclusiones

Los resultados de la investigación en cuestión determinan con base en el análisis descriptivo de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad, que la cultura organizacional presente en la biblioteca Abraham Castellanos del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, se orienta hacia una cultura de tipo Cerrada, contando con una frecuencia promedio de 143 casos, un porcentaje promedio de 75.75%, hecho que de acuerdo con Hofstede 1999 implica: un manejo sigiloso de la información en la institución, generando que incluso al paso de los años, los trabajadores sientan que no encajan dentro de la organización, ver figura 1. Respuesta a pregunta central de investigación, y secundarias 3,4,5,6,7 y, 8.

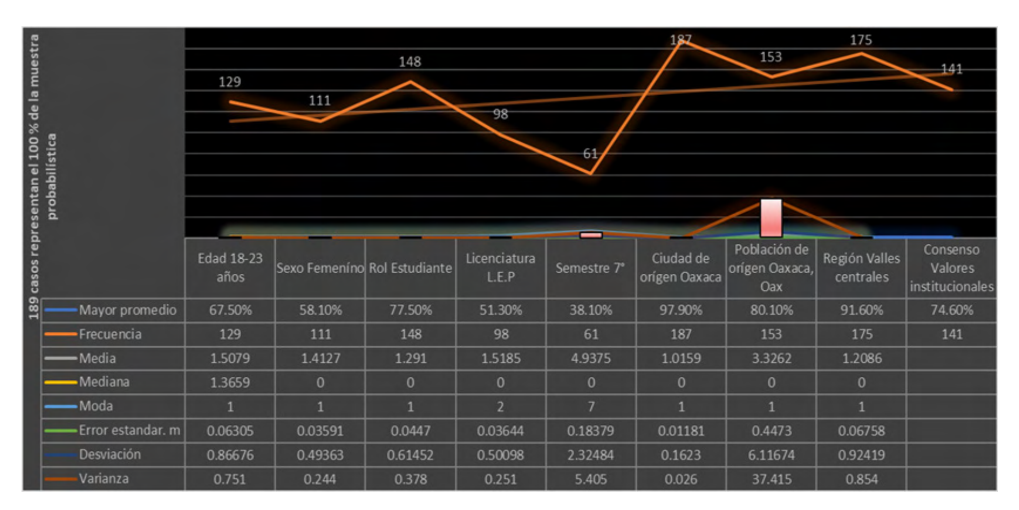


189 casos representan el 100 % de la muestra probabilística	Procesos Ítem 1,4,5,6,7,8	Tareas	Parroquial	Cerrada	Alto control	Pragmática
Frecuencia promedio	124	115	120	143	122	134
Porcentaje promedio	67.60%	61.05%	63.50%	75.75%	64.64%	70.75%
Media promedio	3.39	3.34	3.03	2.24	4.3	2.15
Mediana promedio	3.51	3.4	3	2.43	4.32	2.14
Moda promedio	4	4	3	2	4	2
Error estandar m. promedio	0.088	0.096	0.096	0.047	0.038	0.043

Figura 1. Respuesta a pregunta central de investigación enfoque cuantitativo

FUENTE: Valdez, J.M. Elaboración Propia (2020).

Por otra parte, el indicador de menor frecuencia representa una cultura organizacional orientada hacia las Tareas, con una frecuencia promedio de 115 casos y un porcentaje promedio de 60.05%, sin embargo, este resulta ser relevante, toda vez que, representa el mayor grado de consenso positivo hallado al administrar el instrumento —100% de encuestados que contestan, lo hacen muy de acuerdo en esta dimensión. Según las dimensiones de Geert Hofstede 1999, esta orientación implica una baja valoración de las personas y sus necesidades (Valdez, 2020). En un segundo momento metodológico, se determinó, desde un enfoque cualitativo, que la cultura organizacional presente en la biblioteca Abraham Castellanos, así como en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, es de tipo Débil, toda vez que, el mayor promedio y frecuencia —74.60% y 141casos—, en las respuestas realizadas en el instrumento cualitativo en cuestión, fueron de tipo: “indiferente”, hecho que demuestra una falta de consenso por parte de la población en relación a los valores Institucionales del CRENO (Valdez, 2020). Finalmente, se determinó el perfil sociodemográfico de los encuestados a partir de un análisis descriptivo de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad, ver figura 2. Respuesta a preguntas secundarias de investigación 1, y, 9.



	Edad 18-23 años	Sexo Femenino	Rol Estudiante	Licenciatura L.E.P	Semestre 7°	Ciudad de origen Oaxaca	Población de origen Oaxaca, Oax	Región Valles centrales	Consenso Valores institucionales
Mayor promedio	67.50%	58.10%	77.50%	51.30%	38.10%	97.90%	80.10%	91.60%	74.60%
Frecuencia	129	111	148	98	61	187	153	175	141
Media	1.5079	1.4127	1.291	1.5185	4.9375	1.0159	3.3262	1.2086	
Mediana	1.3659	0	0	0	0	0	0	0	
Moda	1	1	1	2	7	1	1	1	
Error estandar. m	0.06305	0.03591	0.0447	0.03644	0.18379	0.01181	0.4473	0.06758	
Desviación	0.86676	0.49363	0.61452	0.50098	2.32484	0.1623	6.11674	0.92419	
Varianza	0.751	0.244	0.378	0.251	5.405	0.026	37.415	0.854	

Figura 2. Respuesta a preguntas secundarias de investigación 1, y, 9 (enfoque cualitativo)

FUENTE: Valdez, J.M. Elaboración Propia (2020).

Recomendaciones

Las tres categorías concluyentes: dimensión cultura *cerrada*, dimensión cultura *tareas* y, cultura *débil*, encuentran su origen en la falta de consenso por parte de la población en relación a valores Institucionales basados en comunicación dialógica o democrática, marcando una clara distancia al poder. Es importante construir y reproducir en el Centro

Regional de Educación Normal de Oaxaca, valores institucionales basados en la igualdad, el reconocimiento del otro la alteridad, la perspectiva de género, el pensamiento crítico, el respeto por el medio ambiente, así como en los derechos humanos fundamentales. Este hecho genera micro violencias, desigualdad y, resistencia al cambio, elementos que impiden el óptimo funcionamiento de la biblioteca e institución educativa.

Propuesta

Se denomina: "Proyecto de intervención para el fortalecimiento de la biblioteca Abraham Castellanos del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca", a la propuesta de la presente investigación que cuenta con un soporte técnico y, de análisis de factibilidad, éste, tiene como objetivo general: situar a la biblioteca Abraham Castellanos del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, como una institución de avanzada, a partir, del desarrollo de relaciones interpersonales fundadas en valores institucionales, así como, la construcción de una adecuada infraestructura sustentable dotada con tecnologías de punta en la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital TICCAD. Se proyecta su desarrollo y construcción del corto al mediano plazo 2021-2025, con un costo inicial aproximado de 50 millones de pesos, a partir de recursos asignados por la Federación, Estado, Particulares y/o, organismos internacionales.

El riesgo extensivo —antrópico—, que representa la violencia simbólica, estructural, indirecta o sistémica, raíz de las violencias directas (Galtung, 2014), ha sido atendida por el plan nacional de desarrollo —alineado a las constelaciones de instrumentos jurídicos internacionales de los que el estado mexicano es parte, agenda 2030 ODS—, a través de programas como; PRONAPRED 2013-2018, o el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024, y los planes estatales y municipales de desarrollo en el estado de Oaxaca, sin embargo su éxito depende del tipo de "cultura nacional" Hofstede 1999 socializada en la población, el sistema educativo es el único dispositivo del estado capaz, para deconstruir la cultura y reproducir valores congruentes con dichos planes, a partir de la educación, al tiempo que respeta la sabiduría ancestral enfoque ecológico en Boaventura. Otro punto, es la falta de continuidad entre los programas, requiriendo programas de largo aliento que propicien cambios generacionales en la cultura.

La biblioteca normalista en la capital del estado de Oaxaca CRENO, posteriormente en las regiones del estado, así como en los diversos territorios de la república mexicana, serán la fuente que alimentará la semilla del cambio cultural en México —circulo comunicativo de paz.

En este orden de ideas, la investigación mixta en cuestión, es parte de una empresa mayor, con alcances nacionales, sin embargo para el caso piloto, se trabaja el municipio de San francisco Cajonos Sierra Norte del estado de Oaxaca, dentro de otra investigación alterna situada, tendiente a la construcción de la paz en dicha comunidad de la sierra norte del estado de Oaxaca, esto desde el estudio de un caso concreto de violencia directa—

desaparición forzada de una personas—, empleando la metodología del análisis crítico del discurso Valdez 2021, en virtud de esto, es posible visibilizar y teorizar desde los estudios críticos del lenguaje, el modo en que se estructuran y construyen las violencias en dicha comunidad, el modo en que se insertan en la cultura, y el modo en que pueden ser desaprendidas, brindando elementos teórico-metodológicos, así como indicadores confiables para su posterior abordaje e inclusión en los planes educativos de la escuela normal, su biblioteca y las escuelas primarias de San Francisco Cajonos.

REFERENCIAS

Ann, Davies. R. (1974). *La biblioteca escolar propulsora de la educación*. Argentina: Bowker.

Castro, S. (2013). *30 años de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y el acceso a la información en México (1a Parte)*. México: Infotecario. Recuperado el 25 de noviembre de 019 del sitio web: http://www.infotecarios.com/30-anos-de-la-rnbp-1a-parte/

Cújar, A.C., Ramos, C., Hernández, D., Helman, E. y López, J.M. (2013). *Cultura organizacional: evolución en la medición*. Colombia: Estudios Gerenciales, vol. 29, núm. 128, 2013, pp. 350-355 Universidad ICESI. Colombia. Recuperado el 17 de octubre de 019 del sitio web: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21229786009

Díaz, Suarez. J. (2013). *Bibliotecas públicas, nuevas tecnologías de la información: impacto en el personal bibliotecario*. U.S.A: Palibrio.

Dussel. Enrique. (27 de enero de 2017). *Enrique Dussel clase de ética*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dDZxrRtOqpk&t=727s

Galtung. J. (2014). *Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M&t=2s

Hofstede. Geert. (1999). *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. Dutch: McGRAW-HILL.

Litton, Gastón. (1973). La biblioteca pública. Argentina: Bowker.

Maya, Carrillo. M. (2018). *Cultura organizacional e innovación en las empresas*. Ecuador: CienciAmérica (2018) Vol. 8 (2) ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X. Recuperado el 23 de abril de 2020 en el sitio web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7156046

Orgcomm. (2020). *Cultural Theories 1975 – 2020*. U.S.A: Copyright © 2007-2020 Timetoast timelines. Recuperado el 15 de junio de 2020 del sitio web: https://www.timetoast.com/timelines/cultural-studies-of-organizational-communication

Ríos, Morales. Manuel. (1994). *Los Zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca: Antología Etnográfica*. Oaxaca- México: CIESAS.IOC.

Rodríguez, Silva. Adrián. (1999). *Breves apuntes históricos y etnográficos de San Francisco Cajonos Villa Alta, Oaxaca*. México: CEDES-22.

Sánchez, Pereira. J. (2020, 20 de abril). *Entrevista Mtro. Javier Sánchez Pereira*. [Entrevista]. Oaxaca. Biblioteca Victoriano a Flores. Disponible en archivo audio.

Valdés, Alarcón. M. (2020). *La cultura organizacional y su pertinencia en el contexto actual para la empresa gastronómica*. Ecuador: Gestión Joven Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas AJOICA, Vol. 21 - Núm. 1 - 2020 ISSN 1988-9011 pp. 1 – 12. Recuperado el 23 de abril de 2020 en el sitio web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7309174

Valdez, López. José. M. (2020). *Cultura organizacional en la Biblioteca Abraham Castellanos del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca* [Tesis doctorado. Instituto de estudios Universitarios]. México: IEU.

Valdez, López. José. M. (2020). *Construcción de la paz en el municipio San. Francisco Cajonos, Distrito de Villa Alta, Región Sierra Norte de Oaxaca, a partir de la biblioteca normalista* [Tesis posdoctorado. UABJO]. México: UABJO.

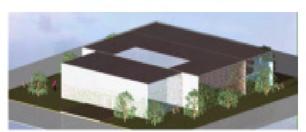
Vázquez, C. (1989). *Historia de las Bibliotecas en Oaxaca*. México: Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

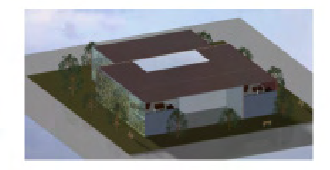
Yescas, Martínez. Isidoro. (2008). *Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca*. México: El Cotidiano, núm. 148, marzo-abril, 2008, pp. 63-72 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Recuperado el 10 de diciembre de 2019 en el sitio web: https://www.redalyc.org/pdf/325/32514806.pdf

Zapata, Sánchez. R. (2019). *Satisfacción laboral, cultura organizacional y sentimiento de pertenencia en un centro de fitness premium*. España: COLEF Andalucía, Habilidad motriz revista de ciencias de la actividad física y el deporte. No 53. Oct-2019. Recuperado: el 24 de abril de 20200 en el sitio web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7110517

APÉNDICE

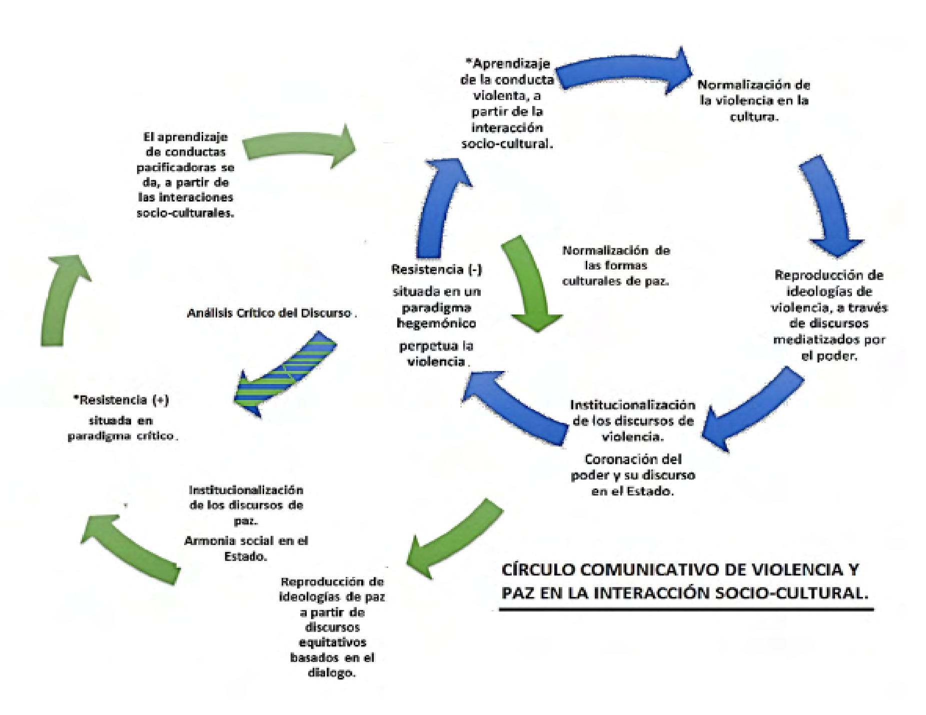






Nueva biblioteca Abraham Castellanos del CRENO

Fuente: Arquitecta. Gabriela Martínez Sarmiento (2017).



Circulo comunicativo de violencia y paz

Fuente: Valdez, J.M. (2018).

CAPÍTULO 6

AS POTENCIALIDADES RADIOFÔNICAS DA IMERSÃO NARRATIVA E TECNOLÓGICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/12/2021

Caio Túlio Olímpio Pereira da Costa
Doutorando em Educação Tecnológica e Mestre em Comunicação pela UFPE. É integrante do MIDI – Mídias Digitais e Mediações Interculturais (PPGEdumatec-UFPE/CNPq) e do CIPEG – Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games

RESUMO: O presente capítulo versa brevemente sobre interfaces do rádio expandido na contemporaneidade e suas possibilidades de imersão narrativa e tecnológica. Considerando reverberações também na educação tecnológica, traça um caminho teórico sobre audiência, infraestrutura da comunicação digital e perspectivas substancializadas na podosfera para ilustrar esse caminho.
PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital. Imersão. Rádio. Tecnologia Educacional.

ABSTRACT: The current research briefly aims at the interfaces of the expanded radio in the contemporaneity and its possibilities of narrative and technological immersion. It concerns reverberations on technological education, developing a theoretical approach on audience, digital communication infrastructure, and perspectives of the podosphere to highlight this path.
KEYWORDS: Digital Culture. Immersion. Radio. Educational Technology.

INTRODUÇÃO

Se vivencia na contemporaneidade uma constante imersão tecnológica dos indivíduos em diversas instâncias e contextos que modificam as esferas sociais, culturais e comportamentais (LÉVY, 2010). Essa ação, multidisciplinar, se substancializa em técnicas, ferramentas e aparatos que reorganizam o modo como interpretamos e agimos no mundo.

Os sustentáculos que permitem as novas relações e conexões tecnológicas oriundas dessa imersão transformam o conhecimento para além de um conteúdo estático e/ou analógico, dotado de dinamismo particular. Muitas vezes, de forma ubíqua, fazer parte da cultura digital implica na absorção e recombinação da informação, que de certo modo fomenta e enaltece a criatividade, que se concatena em produção de ideias e novos conhecimentos.

Logo, partindo do pressuposto de que a criação reforça a sociabilidade de indivíduos conectados, uma das formas de externar esse fenômeno se deu a partir da necessidade de se modernizar os processos de aprendizagem a partir de unidades de ação coletiva que constituem redes (SANTAELLA, 2005).

Através de tecnologias que trazem possibilidades de expressão artística e cultural e técnicas de Comunicação que informam, engajam e inovam, os caminhos ofertados pela modernização do entendimento do rádio

e a difusão radiofônica dos *podcasts* transformaram processos educacionais e atendem gerações que encontram nesse caminho midiático a contingência de representatividades com seus semelhantes.

Logo, a partir desse quadro que se transforma a cada dia, é intento dessa breve consideração compreender essa mudança e transição, assim como trazer exemplificações das potencialidades radiofônicas da contemporaneidade e suas possíveis utilizações no contexto do ensino-aprendizado.

Portanto, discutir sobre o tema é pertinente por se tratar de uma responsabilidade do contexto educacional. Considerar essas recentes maneiras de se comunicar, aprender e educar é relevante. De um lado, as ferramentas tecnológicas, do outro, uma gama de possibilidades que acompanham as constantes mudanças do contexto conectado.

Considerando essa transformação do rádio, a pesquisa tem objetivo, também, de referenciar como o cenário de evolução tecnológica e potencialidade radiofônica se desdobra no digital garantindo a imersão tecnológica e narrativa para o contexto educacional.

Para atingir esse intento, a metodologia adotada foi delineada por um plano de pesquisa que refletisse a consolidação da mídia radiofônica *podcast* através de elaboração de um breve resgate histórico que pudesse situar a necessidade de se expressar e comunicar no contexto contemporâneo. Além disso, exemplos da prática dessa mídia foram explorados para que se se compreenda melhor sua atuação no ciberespaço (LÉVY, 2010), enaltecendo suas possibilidades, flexibilidade e potencialidades não apenas no contexto educacional, mas no amplo das tecnologias da informação e da comunicação.

DISCUSSÃO

A ideia de narrativa está presente na cultura do homem desde os seus primórdios, nas primeiras civilizações. Através de gestos, grunhidos e pinturas rupestres, por exemplo, era possível representar a cultura de uma época. A necessidade de se expressar e se comunicar se firmava como forma de perpetuar a espécie.

De acordo com Cagliari (2009), os primeiros indícios de sistemas de escrita originaram da Suméria e foram influenciados pelos povos da Mesopotâmia. E é registrado em muitos documentos que essa escrita já estava estabelecida no século XIII a.C. Esse período se desenvolveu até os tempos da prensa de Gutemberg na Alemanha de 1450, onde a produção em escala da narrativa se firmava. Até que na contemporaneidade, com a inserção de diversas outras tecnologias para se explorar a narrativa, os sustentáculos tecnológicos substancializaram a necessidade de se expressar em novos aparatos e contextos, levando esse processo a um patamar mais expressivo, o digital, que também afetou o rádio e a educação.

Murray (2003) afirma que imersão é a experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado. Já Santaella (2005) complementa que a tecnologia, quando

ubíqua ou não, tende a pôr o homem em situação de fascínio. Se esse processo, que permeia nossa atual conjuntura social em grande escala, pode enaltecer esse polo nas subjetividades do indivíduo, há então uma integração do real e virtual que perpassa os modelos do rádio tradicional como conhecemos.

As interconexões, comunidades virtuais e a ideia de inteligência coletiva trouxeram uma sociedade em rede, um estreitamento de laços e uma sociabilidade acentuada. Já não é possível integrar essas tecnologias digitais de informação e comunicação com pensamento analógico.

A audiência moderna é potente. E esse quadro permite que a mesma ressignifique as mensagens que recebe, transformando os papéis de receptor e emissor. Quando esse contexto ocorre no ciberespaço, que para Lévy (2010) é o universo oceânico de informação que age como infraestrutura da comunicação digital, o dinamismo e acessibilidade que já caracterizavam o rádio se elevam ainda mais, podendo atingir potencialidades educativas e desenvolvimento de metodologias de ensino a partir da flexibilidade e criatividade.

Nos parâmetros curriculares nacionais, o MEC atesta o rádio como instrumento que mobiliza o processo de percepção sonora e imaginativo visual dos usuários, fazendo com que se possa construir a própria realidade. Nessa instância, se há a possibilidade de processos imersivos e fascínio natural pela tecnologia, quando o rádio ultrapassa a necessidade de funcionar exclusivamente por uma frequência sintonizada em aparelhos, acarreta em novas significações no modo de compreender e encarar essa mídia.

Surge então a podosfera, um espaço agregador de tecnologias de oralidade distribuídas integralmente no meio digital, através de sites específicos na internet em fluxos de expressões distintos. Essa ambiência conectivista, nascida do rádio e vertente potente da mesma mídia, torna-se mais que a simples conceituação de programas de rádio na internet.

Os *podcasts*, unidades dessa tecnologia de oralidade, são emissoras radiofônicas flexíveis onde se é possível acessar o cerne a qualquer momento, como um programa de difusão de conteúdos atemporais separado por temas, linhas editoriais e métodos de produções. Todos podem ser produtores de conteúdo e não apenas receptores, característica dessa audiência potente. Para produzir um *podcast*, por exemplo, basta gravar um arquivo de áudio em formato de programa e compartilhá-lo digitalmente em plataformas como redes sociais. A interatividade desse meio conectado se dá pelas possibilidades de comunicação horizontal entre as tecnologias e seus usuários. Conversa entre amigos, dramatizações que resgatam as radionovelas, entrevistas pautadas no cotidiano, análises críticas e qualquer outro tipo de conteúdo pode ser substancializado através dessa potencialidade radiofônica.

A critério de exemplificação, o *podcast* Educast, que foi criado em 2013 pela Revista Nova Escola, levou para a podosfera a discussão e debate sobre a educação, a fim de dar voz ao professor brasileiro. Nos programas são tratados tópicos como inclusão digital e projetos metodológicos. Apresentados por Laís Semis e Marina Lopes, o Educast ainda traz

debates e rodas de conversa com especialistas, familiares, estudantes e demais indivíduos que participam do espectro educativo.

Já o podcast Caixa de Histórias, criado em 2015, trata da literatura, língua portuguesa e narrativas literárias a partir da dramatização em áudio de livros, algo que fomenta o imaginário visual e auditivo em contexto educativo. Apresentado semanalmente por Paulo Carvalho, o *podcast* tem também como objetivo mostrar novas formas de se consumir o conteúdo escrito.

Por último exemplo, faz-se interessante mencionar o Anticast, criado em 2011 por Ivan Mizanzuk, Marcos Beccari e Rafael Ancara, que através de uma visão crítica e questionadora aborda temas como política, consumo, filosofia, cultura e comportamento. No próprio podcast, de periodicidade quinzenal, há uma programação especial chamada "Não Obstante", que traz convidados de reconhecimento acadêmicos para discutir as temáticas, em parceria com o portal Filosofia do Design. Ainda, há também o braço "Projetos Humanos", que se utiliza de técnicas de *storytelling* para promover uma imersão em histórias reais, que são contadas no podcast por pessoas reais. A primeira temporada, que é intitulada "As Filhas da Guerra", por exemplo, foi apresentado a história de Lili Jaffe, ex-prisioneira de Auschwitz. Já a segunda, "O Coração do Mundo", aborda relatos de brasileiros que vivem no oriente médio e tiveram suas rotinas afetadas por conflitos militares e políticos, além de contar com o poder de voz para refugiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *podcasts* se mostraram ferramentas úteis no contexto educacional por trazerem dentro do mundo conectado uma representatividade que antes não se via de forma acentuada no rádio analógico tradicional. O dinamismo dessa mídia, sua flexibilidade e métodos distintos de produção marcaram sua consolidação na contemporaneidade. Com todo indivíduo tendo a oportunidade de se tornar um produtor de conteúdo em potencial na podosfera, as noções de empoderamento, reforço e desenvolvimento de identidade, espaços para enaltecer pertencimento, a formação de inteligência colaborativa e criação de cultura da participação reforçaram todo esse quadro contemporâneo, enaltecendo os processos de ensino-aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTICAST. **AntiCast**, http://anticast.com.br/. Acessado em 30 de agosto de 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A História do Alfabeto.** São Paulo: Paulistana, 2009. 108 p.

CAIXA DE HISTÓRIAS – **B9**. https://www.b9.com.br/podcasts/caixadehistorias/. Acessado em 31 de agosto de 2021.

EDUCAST. **Mundo Podcast**, https://mundopodcast.com.br/teiacast/educacao/educast-2. Acessado em 28 de agosto de 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 270 p.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck:**o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Os espaços líquidos na cibermídia. **Revista Compós**. Abril de 2005.

CAPÍTULO 7

BRINQUEDOTECA VIRTUAL: LUDICIDADE E TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DE NOVOS PEDAGOGOS

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 13/09/2021

Francisco Soares Cavalcante Neto
Água Branca/PI
http://lattes.cnpq.br/9993448886059660

Juliana Regueira Basto Diniz
Água Branca/PI
http://lattes.cnpq.br/0175193064988810

RESUMO: Este artigo tem como objetivo evidenciar e difundir o uso científico da brinquedoteca virtual no processo formativo de pedagogos como ferramenta tecnopedagógica assim como a sua inclusão no currículo acadêmico ao qual pode ser um desafio às instituições, aos docentes e ainda ao modelo existencial de educar. O trabalho pedagógico deve estar socialmente integrado à visão contemporânea ao tempo em que necessita de profissionais com ações inovadoras no contexto formativo das universidades proporcionando a inclusão de novas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem. As experiências aos quais os novos profissionais da pedagogia tomam contato devem ser desafiadoras, tendo nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação um fazer pedagógico atualizado e em constante inovação objetivando ações e intervenções que produzam novos conhecimentos e estes seja capaz de direcionar o processo formativo integral. A brinquedoteca virtual se torna um ambiente facilitador deste processo de integralidade formativa, pois, sendo um ambiente virtual formativo esta tecnologia apresenta várias possibilidades de trabalho, reflexões, contextos e de experimentos científicos de forma que teorias de aprendizagem sejam portabilizadas por meio desta ferramenta. As características lúdicas, a portabilidade, a conectividade somadas à didática do professor, podem transformar-se em um novo método educacional destinada ao pedagogo em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca Virtual, Formação, Pedagogia.

VIRTUAL TOY: PLAYNESS AND TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF NEW PEDAGOGOS

ABSTRACT: This article aims to highlight and disseminate the scientific use of the virtual toy library in the educational process of pedagogues as a techno-pedagogical tool, as well as its inclusion in the academic curriculum which can be a challenge to institutions, teachers and even the existential model of educating. The pedagogical work must be socially integrated to the contemporary vision at a time when it needs professionals with innovative actions in the training context of universities, providing the inclusion of new ways of conceiving the teaching-learning process. The experiences that new pedagogy professionals come into contact with must be challenging, with the New Technologies of Information and Communication having an up-to-date and constantly innovating pedagogical approach aiming at actions and interventions that produce new knowledge and this is capable of directing the integral training process. The virtual

toy library becomes an environment that facilitates this process of formative integrality, because, being a virtual formative environment, this technology presents several work possibilities, reflections, contexts and scientific experiments so that learning theories are ported through this tool. The playful characteristics, portability, connectivity, added to the teacher's didactics, can become a new educational method aimed at the pedagogue in training.
KEYWORDS: Virtual Toy Library, Training, Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia os comportamentos sociais foram alterados e até mesmo inovados. O processo de adaptação e concepção destes novos modelos sociais encontra na educação a conexão necessária para a quebra de paradigmas e para a reorganização destes no contexto sociocultural. Para tanto os ambientes de aprendizagem deixaram de ser pensados unicamente em espaços físicos e foram idealizados também em ambientes virtuais para exercer influência formativa. Nesta perspectiva a Pedagogia é a ciência que se aproxima da realidade educacional no seu contexto formativo e esta tem como objeto de estudo a própria educação, ocupando-se do ato educativo e interessando-se pela prática educativa fazendo parte da atividade humana e da vida social do individuo; assim, proporcionar contato com instrumentos e contextos que integralizem pedagogicamente este processo educativo se faz latente em universidades. Oliveira (1999) reforça que:

> A hipótese da tecnologia educacional revisitada refere-se ao [...] resgate da importância da tecnologia educacional, tal como defendida pelo tecnicismo pedagógico, mas tratada, agora, de forma diferente: – a partir de discussões relativas ao paradigma da empresa flexível e integrada; e (estreitamente ligado a isso) – em termos da consideração das tecnologias no trabalho escolar não apenas como método/recurso de ensino, (ou de gestão escolar), mas também como conteúdo/objeto de ensino. (Oliveira, 1999, p. 155).

Assim, a brinquedoteca virtual pode ser esta ferramenta flexível e integradora ao qual o autor referencia. Essas transformações que acontecem dentro e fora dos ambientes formativos, seja presencial ou virtual, constituem competências que por meio da comunicação, da experiência acumulada, dos saberes e dos modos de agir construídos e acumulados pela humanidade, transformam e são transformados à medida que são apresentados como inovadores, desafiadores, tecnológicos. Libâneo (2001, p.10) afirma que:

> A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

A atividade lúdica por meio das tecnologias tem provocado profundas transformações

nos mais variados contextos, fato que exige novas posturas e atitudes no processo educacional exigindo propostas criativas e emancipadoras. Negar a contribuição da tecnologia para a educação é algo impensável, a diversidade de recursos e de possibilidades que emanam das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) permitem alcançar um nível formativo ainda em processo de mensuração.

Neste espaço lúdico a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre, pois a ideia é o processo de adaptação de cada estudante no ambiente virtual da brinquedoteca, explorando as experiências de vida trazidas para a sala de aula, como também o retorno destes a seu contexto cultural. A grande possibilidade oportunizada pelos *softwares* educativos pode ser evidenciada por Valente (1993) quando diz que os ambientes de aprendizagem que utilizam o computador, este deve ser entendido como recurso para representar o conhecimento de outras formas, provocando uma mudança de conceitos preestabelecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores.

Ainda segundo Valente (1993, p.13):

> Para implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos. O computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno. O computador não e mais o instrumento que em ensina o aprendiz, mas a ferramenta com o qual o aluno o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por meio do computador.

Portanto, a brinquedoteca virtual apresenta novas perspectivas de conectar a informação aos que a buscam, e que de forma desafiadora o uso desta tecnologia representa a possibilidade de campos de pesquisa e de novas dimensões pedagógicas no curso de pedagogia, pois está ligada às temáticas que procuram explicar o percurso da aprendizagem e suas inovações frente ao processo formativo.

Sendo assim o objetivo deste artigo é evidenciar e difundir o uso científico da brinquedoteca virtual no processo formativo de pedagogos como ferramenta tecnopedagógica assim como a sua inclusão no currículo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Kishimoto (1998) argumenta que a primeira brinquedoteca apareceu nos Estados Unidos, em 1934, mas foi a partir de 1963 que as brinquedotecas foram surgindo em países como a África do Sul, Argentina, Austrália, Bélgica, Canadá, China, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itálica, Japão, Noruega, Portugal, Irlanda, Suécia, Suíça.

Roeder (2007) afirma que em 1981 foi criada a primeira brinquedoteca brasileira brinquedoteca Indianópolis, sob a direção de Nylse Helena da Silva Cunha, priorizando a brincadeira também com objetivos educacionais, realizando empréstimo de brinquedos.

Aqui se percebe que ocupando um ambiente físico a essência da brinquedoteca

é de mover-se, de sair do espaço restrito comum e ir para a individualidade de cada ser, contextualizando sua vivência ao aprendizado de forma que brinquedo e realidade ganham sentido e podem juntos idealizar novos comportamentos socioeducativos.

Moran (1995) defende que é necessário buscar novas formas de ensino, visto que o campo da educação está permeado de mudanças.

A evolução da brinquedoteca física para o espaço virtual se dá pela necessidade de contextualização pedagógica ao qual o mercado de trabalho está se encaminhando, onde os novos modelos de interação social estão em pleno funcionamento, reservando as ferramentas tecnológicas o modelo existencial de aprendizado.

Para Lévy (1999, p. 51):

> "A tecnologia digital possibilitou um avanço considerável no que se refere à interação de crianças e adolescentes com atividades lúdicas e jogos, modificando a relação convencional e/ou tradicional da criança com brinquedo e brincadeira. Essas novas possibilidades têm ganhado também os espaços escolares, sendo incentivadas por programas governamentais que disponibilizam computadores para as escolas".

De acordo com Prensky (2001, p. 2), "os estudantes de hoje não são mais as mesmas pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido", e esta afirmação deve ser levada em consideração ao se pensar nos modelos educacionais dos quais as instituições de ensino de hoje se servem.

O que se observa é que o curso de pedagogia passa por reformulação ideológica constantemente, fato que analisado pela constante transformação que o mundo do conhecimento vem passando, se torna cabível a implementação de novas ferramentas e de novos olhares que de acordo com Masetto (2012):

> Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e especifica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. (p.15).

Para Vargas (1994), a tecnologia é hoje a atividade de transformação do mundo, resolução de problemas práticos, construção de obras e fabricação de instrumentos, baseada em conhecimentos científicos e por processos cientificamente controlados. Esta concepção eleva o debate cultural sobre o uso das tecnologias no processo formativo de educadores, os quais precisam dela para ações cotidianas, porém, o uso profissional destas ainda requer prática, aceitação e pedagogia.

Tajra (2002, p. 43), entende isso como um imperativo tecnológico e o define como "um estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real".

Para Paiva (2011, p.1) "o homem esta irremediavelmente preso as ferramentas

tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e acrítica ao novo".

Com a conexão proporcionada pela internet, o modo de pesquisar e organizar as informações mudou substancialmente, desafiando os modelos existentes de aprendizagem e alargando os horizontes quando o estudante deixa de ser um ser passivo e se torna um participante ativo cheio de informações e dúvidas.

Masetto (2010) afirma que a internet é um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, analisa-los, criticá-los e organizá-los. Alunos e professores vão aprendendo, assim, a desenvolver sua criticidade.

Ao conceber a brinquedoteca virtual como um instrumento formativo, o olhar pedagógico de professores e pesquisadores pode ser direcionado a observar recursos de mídia, interface, ludicidade, portabilidade, concepção teórica, aplicabilidade.

Uma "rede" fruto de conexões entre pessoas, comunidades e conteúdos, constitui-se no aspecto fundamental da aprendizagem e pode ser qualificada enquanto uma rede bem sucedida quando apresenta as seguintes propriedades: descentralizadas; distribuídas; desintermediadas; com conteúdos e serviços des-integrados; democráticas; dinâmicas (fluidas) e inclusivas. (Downes apud Mota, 2009).

Assim, da mesma forma como as tecnologias estão em constante avanço, às teorias para entendimento destas evoluem também. Nas palavras de Siemens (2004) a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos e agora, a aprendizagem ocorre de várias maneiras, com destaque para a aprendizagem informal através de comunidades de prática, redes pessoais e também atividades relacionadas ao trabalho.

Nesta perspectiva, a brinquedoteca virtual adapta-se a diversas correntes teóricas enriquecendo sua função pedagógica e sendo esta uma característica que no processo de formação vai-se qualificando, modificando, evoluindo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Construir indicadores que sirvam de conexão para novos conhecimentos é uma tarefa sinuosa e desafiadora. Fomentar a pesquisa e a construção cientifica requer observação, métodos, leitura e intenções sociais que motivem a difusão de experimentos e instrumentos quantiqualitativos para novas reflexões emergirem.

Segundo Teixeira (2010), para que se alcance uma educação de qualidade esta deve estar atrelada ao conhecimento. Dessa maneira, será possível a construção do conhecimento voltado para uma educação comprometida e, realmente, construtiva.

A construção deste artigo originou-se no programa de mestrado profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância ministrada na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e que como produto da pesquisa idealizou-se um protótipo de

brinquedoteca virtual. A pesquisa bibliográfica de vários autores que tratam do tema, e de reflexões que complementam o objetivo deste artigo fez o percurso metodológico deste artigo.

Assim, metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia (DEMO, 1985).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O contexto apresentativo da brinquedoteca virtual e sua interface ainda estão em processo de construção, tanto cientifica quanto academicamente. Os recursos incluídos no *software* educativo iram depender da objetividade ao qual a equipe colaborativa a desenvolve. Folque (2011) afirma que esta diversidade de ferramentas, por possuírem em sua composição vários recursos como sons, imagens e cores, ou seja, os meios visuais e audiovisuais favorecem a ludicidade e a aprendizagem significativa.

A pedagogia por ser uma ciência que diversifica e proporciona olhares e concepções diferentes, promove a inclusão de novos olhares sobre novas formas de "conectividade". Siemens (2004) desenvolveu e fundamentou uma nova teoria da aprendizagem intitulada de Conectivismo. Segundo o autor, as teorias existentes são insuficientes para compreender as características do individuo aprendiz do século XXI, face às novas realidades de desenvolvimento tecnológico e a sociedade organizada em rede. A BRINCOLIFE, protótipo idealizado na pesquisa de mestrado, utilizou-se desta concepção por definir de forma tecnopedagógica o ideal da brinquedoteca virtual no curso de pedagogia.

Contudo, para Siemens (2004):

> As teorias de aprendizagem comumente aceitas, tais como, behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, são atualmente insuficientes para compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem na atualidade, pois, suas concepções foram desenvolvidas em um contexto em que a aprendizagem não presenciava a inclusão das NTICs e seu impacto sobre o ser humano.

Por isso, as novas tecnologias utilizadas na educação exigem dos atores envolvidos no processo de assimilação de conhecimentos sejam capazes de conhece-las, entende-las e utiliza-las de diversas maneiras para formar profissionais com competências tecnológicas, sociais, criticas e reflexivos. Todavia, o que se nota é uma reação desconfortável e desfavorável de muitos educadores a inclusão de novas tecnologias. A concepção pedagógica da formação destes é predominante, fato que pode ser explicado por a grande maioria terem nascido antes da geração chamada "nativos digitais". Assim, a mudança de conceitos formativos passa pela legalização destes instrumentos tecnológicos nos currículos, nos planejamentos, nos planos de curso; a educação bancária citada por Freire

(2011) ainda é uma realidade, não tão forte, mas insistente nas universidades.

Arroyo (1999) apresenta experiências de inovação educativa, proporcionando uma reflexão a respeito da base de formação curricular. Para tal, indica alguns traços dessas "inovações", a saber: pensar mudanças sob perspectivas hierarquizantes; diagnósticos negativos acerca do cotidiano escolar; solução centrada na "requalificação" de professores; pesquisas por amostragens possibilitando a definição de estratégias de ação; mudança pautada nos conteúdos e programas, entre outros.

Assim, a discussão sobre ludicidade, formação, currículo, tecnologia ganha mais um reforço com a brinquedoteca virtual e suas perspectivas. Estamos preparados para a pesquisa neste campo? Os educadores aceitam uma nova teoria de ensino- aprendizagem? O curso de pedagogia atende as exigências da sociedade do conhecimento?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão em processo pedagógico de inovação. Novas ideias, novos *softwares*, novas pesquisas surgem cada dia e a cada congresso. Este artigo procura difundir a brinquedoteca virtual como uma ferramenta lúdica, didática, tecnopedagógica e cientifica tendo como laboratório o curso de Pedagogia, e o seu processo de formação de novos pedagogos. A sua inclusão depende da visão inovadora de vários profissionais que como uma "rede" idealizam um ambiente virtual capaz de adaptar-se às realidades tendo para seu efetivo uso, computador, celular, internet, professor, aluno dentre outros. Assim, surgem novas reflexões sobre cada componente e suas contribuições para a qualificação do processo formativo de novos pedagogos. Romper com praticas de exclusão é uma ação inovadora, pedagógica e educativa, seja para com os seres humanos, seja para com a tecnologia. Nesta perspectiva a brinquedoteca virtual e sua contemporaneidade abre espaço para mudanças educacionais que contemple a educação a partir das diferenças. Precisamos de um novo sujeito, de pedagogos capazes de refletir sobre o mundo real e virtual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos do Desenvolvimento Humano e formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p.143-162, 1999.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOLQUE, M. da A. **Educação Infantil, tecnologia e cultura.** Pátio - Educação Infantil, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 8-11, jul. 2011.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: Friedmann A. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. São Paulo: Ed. Setembro; p. 53-63.1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª. Ed. Rev. São Paulo: Summus, 2012.

MORAN, J. M. ; MASETTO, M. T. ; BEHRENS, M. A.

Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 17ª. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

MORAN , J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo. Vol. 2, p. 27- 35, Jan:/abr. 1995

MOTA, J. C. *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede.* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning, Universidade Aberta, Portugal. Disponível em: Acesso em 14/05/2018.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Tecnologias interativas e educação**. Educação em Debate, Fortaleza, n. 37, p. 150-156. 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira:** breve retrospectiva histórica**.** Acesso em: 14/05/2018.

PRENSKY, M. Digital Natives. Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROEDER, S. Z. **Brinquedoteca Universitária:** processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, 2007.

SIEMENS, G. **Conectivismo:** Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. 2004.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**. Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. 4ª. Ed. São Paulo, Érica Ltda, 2002.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

VARGAS, M. Ciência, Técnica e Realidade. In: **Para uma filosofia da tecnologia.** São Paulo: Alfa Omega, 1994.

CAPÍTULO 8

DIFERENTES SENTIDOS QUE A FALA E A ESCUTA REVELAM EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 06/09/2021

Merielen Cunha
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP
Ribeirão Preto/SP
http://lattes.cnpq.br/8574630936762558

Filomena Elaine de Paiva Assolini
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP
Ribeirão Preto/SP
http://lattes.cnpq.br/8106220335279097

RESUMO: Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) que teve como objetivo analisar e refletir acerca de como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional. Sabe-se que nas instituições escolares há uma prevalência do discurso autoritário e da priorização dos aspectos racionais e cognitivos em detrimento dos relacionais e subjetivos. Ainda assim, o processo educacional é atravessado pelas subjetividades e singularidades dos sujeitos que estão em relação. A partir da metodologia qualitativa, ancorada no referencial teórico da Análise de Discurso de Matriz Francesa e das Ciências da Educação, trazemos recortes e análises do depoimento oral de um sujeito-educador. Os resultados obtidos assinalam que: a) é possível para o sujeito-educador criar condições favoráveis de produção para o estudante expressar sua subjetividade e falar de si, condição importante para a organização e elaboração do simbólico; b) os espaços dialógicos no processo educativo ampliam as possibilidades relacionais entre os sujeitos; c) há dificuldade em estabelecer essa escuta atenta, pois os educadores também necessitam ser escutados em suas singularidades. Destacamos, assim, que essa escuta atenta nos/dos espaços dialógicos permite melhor nos aproximarmos do estudante, posto que as relações de poder tornam-se menos assimétricas, contribuindo para o diálogo no processo ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escuta; Análise de Discurso.

DIFFERENT MEANINGS THAT SPEAKING AND LISTENING REVEAL IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This work is part of a master's degree research linked to the postgraduate program in Education of the Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), which had as its aim to analyze and reflect on how listening is conceived and conducted in educational context. It is known that in school institutions there is a predominance of an authoritarian discourse and a prioritization of rational and cognitive aspects rather than relational and subjective ones. Even so, the educational process is crossed by the subjectivities and singularities of the individuals that are in relation. From the qualitative methodology, based on the theorical framework

of French Discourse Analysis and also Educational Sciences, we bring excerpts and analyzes of the oral testimony of an educator subject. The results found show that: a) it is possible for the educator subject to create favorable conditions of production for the students to express their subjectivity and to speak about themselves, which is an important condition for the organization and elaboration of the symbolic; b) the dialogical spaces in educative process amplify the relational possibilities between the subjects; c) there is a difficulty in establishing this observant listening, because the educators also need to be heard in their singularities. Therefore, we emphasize that this observant listening in the/from the dialogical spaces allows us to be closer to the students, once the relations of power become less asymmetric, contributing to the dialog in teaching and learning process.
KEYWORDS: Education; Listening; Discourse Analysis.

1 I INTRODUÇÃO

Nossos estudos versam pela escuta e sua (im)possibilidade dentro do contexto escolar. Não dizemos sobre qualquer escuta, mas uma escuta sensível, atenta, singular e significativa para possibilitar interpretações e mobilizar sentidos outros. Assim, é necessário pontuarmos uma importante diferença de concepção entre as palavras ouvir e escutar para avançarmos em nossas análises e estudos.

Consideramos que ouvir é diferente de escutar. Ouvir está relacionado ao orgânico, à percepção dos sons, enquanto escutar é algo maior, é a arte de sentir, interpretar e tentar entender o que se ouviu. Corroborando com Bastos (2009, p.65), “ouvir nos remete mais diretamente aos sentidos da audição, ao próprio ouvido, enquanto escutar significa prestar atenção para ouvir, dar ouvido a algo”.

No entanto, segundo a mesma autora (2009, p. 94),

> A escuta não é uma função passiva; ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posicione perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa. A escuta precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e implique seu desejo.

É com o intuito de atentar-se para a singularidade e subjetividade dos sujeitos que nos debruçamos na interpretação que emerge da escuta. Concebemos interpretação como uma ação que ultrapassa a compreensão, pois, segundo Voltolini (2011), com-preender implica em um ato de aprisionar, o qual sempre resulta em um apagamento do que o outro diz a fim do que se sabe dele, enquanto a interpretação (ORLANDI, 2000) nunca será absoluta e única, pois é influenciada pelo afeto, experiências, posição, crença e vivências de quem se propõe a realizá-la.

A instituição escolar propicia relações humanas, sendo assim um lugar fundamental na constituição de sujeitos, sejam educadores ou educandos. Somos constituídos pela

linguagem, que necessariamente envolve a interação com o outro. No entanto, a instituição escolar é composta pelo discurso do professor detentor do saber, um discurso autoritário que, segundo a tipologia do discurso de Orlandi (2011), é nomeado como discurso pedagógico (DP). Tal discurso não pressupõe escuta, interação ou interlocução, "apagando" o interlocutor. Essa relação desigual de poder, marcada historicamente, dificulta os diálogos dentro da sala de aula, aspecto suficiente para impedir relações e comprometer o processo de aprendizagem.

Sendo assim, a escuta é um aspecto relevante e merece ser analisada, pois pode contribuir para a prática docente. O educador poderá deslocar as palavras dos alunos para lugares muito significativos e propiciar uma melhora da escuta do próprio educando, que auxiliará no avançar de suas questões da trajetória escolar e fora dela.

Dessa forma, o educador "move-se" do lugar de professor autoridade e possibilita um investimento na produção de sentidos e elaboração do saber. Contudo, essa tarefa requer uma reflexão árdua, a fim de interpretar os ditos e não-ditos, em razão de que a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2000).

As reflexões propostas neste texto terão um enfoque discursivo, mais especificamente no que se refere aos conceitos apresentados pela Análise de Discurso de matriz francesa, visto que as análises serão embasadas nos discursos de sujeitos-educadores. Por isso, a seguir, apresentaremos alguns conceitos da Análise de Discurso de matriz francesa que consideramos mais relevantes para as análises.

2 | ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: ALGUNS CONCEITOS BASILARES

Adotamos a Análise de Discurso de linha francesa, doravante AD, como referencial teórico-metodológico e descreveremos alguns dos muitos conceitos importantes para os gestos interpretativos. Sendo assim, é preciso esclarecer, no entanto, que não se pretende aprofundar com exaustão todos os conceitos que constituem essa abordagem, mas tentaremos esclarecer, na medida do possível, aqueles que se fazem pertinentes à compreensão de nosso estudo.

A AD tem como objeto de estudo e reflexão, como seu próprio nome diz, o discurso. Orlandi (2000, p.15) o define como "ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento". Assim, a AD não trabalha com a língua de forma isolada, mas com o funcionamento dela para a produção de sentidos.

Orlandi (2000, p.26) relata que

> A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Para tal prática, a AD se apoia nos domínios disciplinares da linguística, psicanálise e

marxismo. Traz da linguística a análise da não transparência da linguagem, do materialismo histórico traz a importância da história na produção de sentidos, e, da psicanálise, o deslocamento de homem para sujeito. Assim, a AD trabalha na confluência desses campos de conhecimento (ORLANDI, 2000).

Os efeitos de sentido do discurso são produzidos em determinadas condições, ou seja, "sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi" (ORLANDI, 2000, p.30). Dessa maneira, as condições de produção podem ser compreendidas como as circunstâncias, a situação e a memória dos sujeitos que se efetivam no momento do dizer.

O processo de produção de sentidos é marcado pela formação discursiva, que é definida por Orlandi (2000, p.43) "como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito". Isto posto, a formação discursiva pode ser compreendida como o "lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito" (ASSOLINI, 2003. p.18).

O sujeito para a AD não é uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa constituída pelo inconsciente e pela ideologia. Segundo Pêuchex (1997, p.152-153),

> O caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente como ***ideologia*** e ***inconsciente*** é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de ***evidências "subjetivas"***, devendo entender-se este último adjetivo não como "que afetam o sujeito", mas "nas quais se constitui o sujeito".

Partindo desse pressuposto, o indivíduo é interpelado em sujeito, constituído pelo campo da linguagem, sua relação com o Outro (inconsciente) e afetado pela história. É um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, ou seja, assujeitado (ORLANDI, 2000).

No discurso, o sujeito significa em condições determinadas, mas é afetado por uma realidade discursiva ilusória promovida por dois tipos de esquecimento: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. No esquecimento nº 1, "ideológico", o sujeito se coloca como origem do que diz, como fonte exclusiva. Por esse esquecimento ele apaga, rejeita, inconscientemente, os elementos exteriores à formação discursiva que está filiado. O esquecimento nº 2 dá ao sujeito a ilusão que o discurso reflete o conhecimento objetivo, tal como ele está pensando (PÊCHEUX, 1997).

Sabemos que não aprofundamos e nem esgotamos os conceitos que constituem essa abordagem, porém, tentamos esclarecer, na medida do possível, aqueles que acreditamos ser mais pertinentes para as análises deste trabalho.

3 | *CORPUS,* ANÁLISES E GESTOS INTERPRETATIVOS

Paulo Freire (1996) enfatiza que o processo educativo é como o encontro de diferentes que ensinam e aprendem mutuamente num espaço dialógico. Destacamos um

aspecto fundamental para esse espaço dialógico: o lugar do sujeito-professor, ou seja, aquele que se responsabiliza por criar situações que propiciem esse espaço e garante que o estudante seja protagonista do seu percurso.

Uma estratégia pedagógica comumente utilizada em sala de aula e considerada pelos professores como um momento de diálogo é a roda de conversa. Nesses momentos, o professor abre espaço para o estudante falar, mas nem sempre se insere nesse diálogo e os escuta.

A estratégia roda de conversa foi realizada semanalmente em uma turma do Pré II em uma escola da Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisadora acompanhou a estratégia e após o período de observação realizou-se uma entrevista com esse sujeito-professor. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP (CAAE nº 60107116.7.0000.5407).

Para este trabalho, o *corpus* foi constituído por alguns recortes desse depoimento, bem como alguns fatos concernentes às condições de produção referentes à coleta do depoimento. Vale ressaltar que o gesto de interpretação visa a analisar os efeitos de sentidos que foram materializados pelo discurso, porém devemos considerar "a cada um, seu ponto de vista, e, acima de todos, a verdade inacessível" (PÊCHEUX, 1997, p.209). Ele se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim estabilizar e/ou deslocar sentidos (ORLANDI, 2000).

A constituição do *corpus* resulta de uma construção do próprio analista, não de uma forma empírica, mas seguindo critérios teóricos (ORLANDI, 2000); ainda, para analisar o discurso, é exigido de analistas uma escuta refinada, bem como um ir e vir ininterrupto entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Descritas as condições de produção começaremos as análises.

Recorte nº1

Refere-se a um fragmento da entrevista em que o sujeito-educador relata sua opinião sobre a escuta dentro do ambiente escolar.

"então eu acho que está faltando isso na escola, a gente está falando e ao mesmo tempo <u>a gente não está sendo ouvida, é como se todo mundo estivesse surdo</u>. <u>Tem outras prioridades, ta</u>! Então, isso ta me incomodando muito na escola!"

A psicanálise enfatiza a necessidade de resgatar a singularidade e subjetividade do sujeito por meio da fala e da escuta. Bastos (2009, p.94) relata que "os alunos precisam que os professores lhes deem chances de expressarem-se por si próprios, para que possam falar e ser escutados, pois a posição de escuta é fundamental para resgatar as particularidades e as hipóteses de cada um", porém essa também é uma necessidade dos

professores e a instituição escolar não propicia momentos para que isso ocorra.

Essa "negação" da instituição escolar, com a qual o sujeito do discurso se identifica, é materializada em seu discurso quando verbaliza que a escola *"tem outras prioridades"*. Althusser (1996) enquadra a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) cuja função é a "reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas" (ALTHUSSER, 1996, p.62), e com essa função e objetivo a subjetividade dos sujeitos pode ser excluída.

Fica materializado no discurso que o sujeito se sente afetado pela ausência da escuta por parte da escola, porém o que lhe mobiliza é a ausência da escuta de suas necessidades, desejos, prioridades, pois por mais que o sujeito acredita estar dizendo da escola, ele se diz. Segundo Eckert-Hoff (2015, p.100), "ao falarmos do outro, é de nós mesmos que falamos, uma vez que, mesmo sem percebermos, sempre e inevitavelmente escapam fagulhas do sujeito cindido". Ao mesmo tempo, o sujeito evidencia sua dificuldade de escuta nessa instituição, pois também não escuta ninguém, aspecto esse materializado no fragmento "*todo mundo...surdo*".

Recorte nº 2

Refere-se à experiência do sujeito-educador com o trabalho desenvolvido: roda de conversa na educação infantil.

"eu acho assim, eu nunca tinha tido a experiência de pegar as crianças pequenas para ouvir, né? eu achei muito interessante isso porque eu falei para eles que eu estava chateada com alguma coisa que houve na sala, achei muito interessante porque troca, é uma troca né?"

No termo "*crianças pequenas*" o sujeito-educador materializa a verticalidade na relação professor-aluno, ou seja, não se coloca em uma posição de igualdade na comunicação. Em sala de aula, a relação educador/educando é assimétrica. É um adulto e uma criança (diferença de idade); é o professor que decide o conteúdo a ser estudado e a forma; o poder da fala também é do professor e o bom aluno, segundo o senso comum da comunidade escolar, deve obedecer.

O professor, pela posição que ocupa, já tem privilégio em relação ao aluno, além de que o ser criança recebe como qualificação para seus discursos "fala da criança". As autoras Lier-De-Vitto e Arantes (1998) relatam que essa qualificação remete à fala de alguém que não pode ser reconhecido ainda e propriamente como falante de uma língua - aspecto esse que implica nos efeitos dessa fala para um "já falante". Então, a generalidade acarreta um encobrimento da heterogeneidade. Segundo Voltolini (2011), as perguntas das crianças não são desinteressadas nem abstratas, elas apresentam uma intenção fundamental e não se endereçam a um interlocutor imparcial, pois na resposta há uma implicação pessoal.

O sujeito-professor conseguiu perceber essa implicação pessoal no processo relacional, quando foi materializado no seu discurso *"troca, é uma troca, né?"*, pois para a "troca" é necessário reciprocidade. Assim, as "*crianças pequenas*" auxiliaram no deslocamento de posição do sujeito-educador, afinal o sujeito "[...] precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Não se ouve se não usar esse recurso" (KUPFER, 2013, p. 138).

Complementando Kupfer (2013), o autor Quinet (2015, p.26) relata que "ao articular a fala, o lugar do Outro aparece, e esse lugar é transferido a quem endereço minha fala, que é também minha demanda...de amor". Outro, aqui descrito com letra maiúscula, remete ao inconsciente.

Recorte nº 3

Refere-se à percepção do sujeito-educador quanto aos resultados, por ele observados, do trabalho desenvolvido com a roda de conversa.

"eu acho que eles pararam um pouco mais para escutar ta? eu acho que a atenção deles está mais porque se eu estou lendo a historinha e um começa a falar uma coisa, que não tem nada a ver, eles já começam a policiar aquele ali, então eu achei muito legal isso (Por que você acha que agora eles param para escutar?*) Eu acho assim... porque eu também paro para ouvir eles (risos) mais, então eu acho que isso daí ajudou, você entendeu?"*

Evidencia-se nesse fragmento que a experiência com a roda de conversa proporcionou mudanças na postura do sujeito-educador, especificamente quanto à escuta significativa. Segundo Coracini (2008, p.17),

> Só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se (in)screver na (in)scritura da vida, onde ele tecerá o seu lugar.

Assim, o sujeito-professor se constitui por diversas vozes que tecem a sua subjetividade a cada momento, nomeadas por identificações, que não fixam o sujeito, mas desestabilizam suas características e o transformam num sujeito em processo, ou seja, em constante transformação (CORACINI, 2000).

O educador Paulo Freire (1996) deixa evidente em sua obra a importância de o educador escutar. Tal ação significa dar abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. Essa abertura deve ser permanente por parte do sujeito que escuta, no entanto, isso não quer dizer que o sujeito concorde ou que se reduza aos desejos do outro, isso seria anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer

o direito de discordar, de opor-se e de posicionar-se. Pelo contrário, é a partir dela que o sujeito se prepara melhor para expressar-se.

Porém, não é tarefa fácil visto que

> O sujeito professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalcado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança (CORACINI, 2000, p.157).

A insegurança, conflito e sensação difusa foram materializados pelo riso. Observamos que o riso escapou entre as palavras e no meio da frase, aspecto que indica o não controle do sujeito-educador sobre o outro, pois isso também lhe escapa. Freud, relatando sobre o humor, também manifestado pelo riso, define que "o humor não é resignado, mas rebelde" (FREUD, 1927, p.100), assim o humor serve a uma "ilusão", sendo francamente defensivo.

Importante destacar que o sujeito-educador ao narrar sua experiência construiu sua subjetividade. Ao analisarmos as sequências discursivas, observamos que o sujeito-educador inicia falando do outro (escola) e somente depois se (ins)creve explicitamente no discurso. Conforme as autoras Tfouni, Martha e Monte-Serrat (2015, p.6), é "a capacidade de narrar que movimenta a subjetividade, que a coloca adiante".

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar que a AD, em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (1986), nos faz atentar para elementos que passariam despercebidos a uma escuta ou olhar desatentos, pois nos pautamos nessas teorias para compreender os indícios que emergem dos discursos e das condições de produção. Para Ginzburg (1986), é necessário "decifrar" ou "ler" as pistas, pois é a partir de dados aparentemente negligenciáveis que é possível remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. Tal perspectiva coaduna com a AD, como descrito anteriormente, que se vale da interpretação dos dados, que devem ser buscados, perscrutados, a partir de indícios linguísticos-discursivos. O conhecimento é indireto, indiciário e conjetural.

As análises realizadas nos oferecem indícios de que é possível ao sujeito educador criar condições favoráveis de escuta dentro da sala de aula. Essas ações são importantes para expressão da subjetividade e um espaço para o sujeito falar de si. Essa condição é importante para a organização e elaboração do simbólico.

É desejável que os profissionais da educação tenham escuta atenta e sensível para perscrutarem os lapsos, contradições e metáforas presentes na oralidade e escrita de seus alunos, pois essa escuta permite melhor nos aproximarmos do estudante, posto que as relações de poder tornam-se menos assimétricas, há deslocamento de posições e possibilidade de um discurso polissêmico, contribuindo, assim, para o diálogo no processo

ensino-aprendizagem.

A experiência, estratégia da roda de conversa em sala de aula, proporcionou uma flexibilidade no processo educativo ampliando as possibilidades relacionais entre sujeito-educador e sujeito-educando, aumentando a oportunidade da construção de novos conhecimentos.

A escuta não é tarefa fácil e nem simples. O professor, muitas vezes, não consegue estabelecê-la devido ao fato de que ele também necessita ser escutado em sua singularidade.

A escuta toca o sujeito. Quando a escuta se efetiva, abre-se um espaço num exercício de alteridade e respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e Letramento:** os pilares de sustentação da autoria. Tese (doutorado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado** (notas para uma investigação). In S. Zizek (Org.). Um mapa da ideologia. (p. 105-142). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A escuta psicanalítica e a educação**. **Psicólogo Informação,** São Paulo, v. 13, n. 13, p.91-98, fev. 2009.

CORACINI, Maria José R. F. **Subjetividade e Identidade do professor de Português**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

______. **A escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado das letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O discurso do sujeito professor em formação**: (des)construindo subjetividades. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 35, n. 95, p.91-106, abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal-Estar Na Civilização e Outros Trabalhos**. Obras Completas (Imago) - Vol. 21 (1927-1931).

GINZBURG, Carlo. **Sinais, raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2013.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca F. Andrade; ARANTES, Lúcia. **Sobre os efeitos da fala da criança**: da heterogeneidade desses efeitos. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p.65-71, jun. 1998.

ORLANDI, Eni Purcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes Editoras, 2000.

______. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. 3ª edição. Campinas:Editora da Unicamp, 1997.

QUINET, Antonio. **Os Outros em Lacan.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. **Narrar para narrar-se:** entre o livro e a sabedoria, a autoria. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/278029331_Narrar_para_narrar-se_entre_o_livro_e_a_sabedoria_a_autoria>. Acesso em: 05 jan. 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CAPÍTULO 9

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 22/10/2021

Islene da Silva Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8213012659454538

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/0529970839857956

RESUMO: Este artigo constitui-se a partir da nossa dissertação de Mestrado Profissional em Educação e aborda a temática formação continuada de gestores públicos de Educação Especial. Tem como principal objetivo colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Espírito Santo, numa perspectiva da racionalidade comunicativa. Para tanto, busca compreender, a partir dos círculos argumentativos, de que modo as demandas apresentadas pelos gestores de Educação Especial foram conduzidas no processo de formação continuada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensino. Fundamenta-se nos conceitos da teoria da ação comunicativa de Jüngen Habermas, com ênfase nos conceitos de Discurso, Entendimento mútuo e Argumento. De natureza qualitativa, assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada na teoria crítica de Carr e Kemmis. As produções de dados valem-se de estratégias como: análise documental do Grufopees, análise documental e bibliográfica das produções científicas. Os dados são analisados de acordo com os conceitos da teoria crítica de Habermas. A análise inicial de dados sobre as formações para os gestores públicos de Educação Especial, realizada pelo Grufopees desde 2013, nos revela uma potência em processos formativos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que visem à autonomia do sujeito. Os gestores participantes do grupo têm se apropriado dos conhecimentos sobre gestão e repensado os seus modos de formações locais. Também são percebidos os movimentos políticos que vêm sendo realizados por eles, mostrando-nos a relevância de se pensar a formação para os gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão em Educação Especial; Pesquisa-ação colaborativo- crítica; Formação continuada.

THE CONTINUING EDUCATION OF PUBLIC MANAGERS OF SPECIAL EDUCATION IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: This paper is based on our dissertation of Professional Master in Education and addresses the thematic continuing education of public managers of Special Education. The main objective is to collaborate, through collaborative-critical action-research, with the formative path of a group of Special Education managers in Espírito Santo, in a perspective of communicative rationality. For this, it seeks to understand, from the argumentative circles, how

the demands presented by Special Education managers were conducted in the continuing education process through collaboration between the University and Education Networks. It is based on the concepts of the Jüngen Habermas' communicative action theory, emphasizing on the concepts of Discourse, Mutual Understanding and Argument. Qualitative in nature, it assumes the theoretical-methodological perspective of collaborative-critical action research, supported by the critical theory of Carr and Kemmis. The data production uses strategies such as: documental analysis of the Grufopees, documental and bibliographic analysis of scientific productions. The data are analyzed according to the concepts of Habermas' critical theory. The initial analysis of data on training for Special Education public managers, carried out by Grufopees since 2013, reveals a potency in formative processes through collaborative-critical action-research, that aim at the autonomy of the subject. Managers have been appropriating of the knowledge about management and have been rethinking their ways of local training. Are also perceived the political movements that have been carried out by them, showing us the relevance of thinking about managers formation.
KEYWORDS: Special Education Management; Collaborative-critical action research; Continuing Education.

1 I INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, impulsionados por movimentos sociais de lutas contra a discriminação e a favor das diferenças, temos observado avanços relacionados ao direito à educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, considerados público-alvo da educação especial (PAEE). Tais avanços são perceptíveis tanto no âmbito das legislações e políticas educacionais, quanto no âmbito das escolas que passam a receber esses grupos supracitados, antes excluídos do processo de comum aos demais alunos.

A Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, afirmando que as escolas devem matricular todos os alunos e organizar-se para o atendimento aos educandos, proporcionando as condições necessárias para uma educação de qualidade e determinando a criação de setores de Educação Especial no âmbito das secretarias de educação.

A relevância dessa obrigatoriedade de um setor de Educação Especial se dá pela necessidade de reconhecer as demandas locais, assegurando recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, visando garantir o direito a educação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE (BRASIL, 2001).

No movimento de consolidação das legislações, ressaltamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), que define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deixando de ser substitutiva ao ensino comum,

assumindo o caráter complementar ou suplementar, apontando a necessidade de uma reestruturação da Educação Especial, além de definir quais alunos são considerados PAEE.

Entendemos que inclusão é um princípio educacional que deva ser assumido por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito a todos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Como nos assevera Ainscow (2009, p. 19), o desenvolvimento da inclusão "[...] nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos".

Diante do exposto, acreditamos necessária a formação continuada para todos os profissionais da educação, pautada na igualdade, diversidade, no diálogo, na colaboração, na gestão democrática, com o comprometimento de transformação da realidade (ALMEIDA, 2004; GIVIGI, ALCÂNTARA, 2018).

Nessa perspectiva, diante da necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, de modo a garantir o acesso ao conhecimento dos alunos PAEE, uma nova figura ganha visibilidade nesse contexto: o gestor de educação especial, profissional responsável pela gestão dessa modalidade de ensino na secretaria de educação. Definimos a gestão como sinônimo de administração que traz em sua essência a característica de mediação visando um objetivo (PARO, 1988). Para o autor, a parte administrativa desse profissional, refere-se à utilização de recursos para determinado fim. Nesse sentido, o gestor de Educação Especial é o profissional responsável por gerir e administrar os recursos financeiros, equipamentos, mediar e fomentar as formações e ações pedagógicas, visando garantir o processo de inclusão na escola comum.

Segundo os autores Almeida, Melo, França (2019, p. 7), o conjunto de leis, em âmbito nacional e estadual, impulsionaram para o desenvolvimento de ações nas redes municipais e estadual do ES tentando "[...] materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE-EI" (BRASIL, 2008).

Diante disso, os autores Jesus, Pantaleão e Almeida (2015, p.13) consideram a importância de investir na formação de gestores, pois são os profissionais

> [...] que demandam produzir conhecimentos sobre os pressupostos da inclusão escolar, gestão pública, trabalhos em redes intersetoriais, captação e aplicação de recursos financeiros e humanos, reorganização dos espaços escolares e formação de professores, dentre outras tantas atribuições.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, de acordo com as demandas da realidade, pautadas na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p.38), a qual possui "[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista". Ou seja, a racionalidade comunicativa, representa uma maneira de comunicação que

busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

Ao assumir o princípio do direito à educação por meio do acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, bem como a necessidade da formação continuada de todos os profissionais da educação, de modo a promover efetivamente um processo educacional inclusivo, temos nos dedicado a pensar formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, "com" os envolvidos e não "sobre" eles (BARBIER, 2007).

É nesse contexto, que nosso estudo dedica-se a colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, numa perspectiva da racionalidade comunicativa.

Sendo assim, este artigo busca compreender a partir dos círculos argumentativos, de que modo as demandas apresentadas pelos gestores de Educação Especial foram conduzidas no processo de formação continuada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensino.

2 | PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo Pereira (2002, p. 19), os modelos mais propagados na formação dos profissionais da educação "[...] são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica", dificultando a produção de conhecimento sobre si e sobre os diferentes contextos. Buscando romper com esse modelo acrítico de formação, o "Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial" (Grufopees – CNPq/Ufes), assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-reflexiva ancorada na teoria crítica de Habermas (2012), buscando construir uma outra forma de se fazer e pensar formação continuada, com foco na inclusão escolar.

A concepção crítica de Habermas (2012, p. 473) é determinada por um interesse emancipatório, considerados pelo autor como pressupostos "[...] para que o homem possa se elevar ao ponto de vista da maioridade a partir do qual é possível então discernir criticamente o mecanismo de surgimento do mundo e da consciência". Assim, precisamos desertar nesses profissionais o interesse e desejo de serem ouvidos, potencializando a autonomia dos mesmos, propiciando um processo formativo pautada nas concepções de sujeitos reflexivos, críticos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

Recorremos a colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes, conforme temos em Carr e Kemmis (1988), busca-se com a pesquisa-ação crítico-colaborativa "[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174). Ao assumir caráter dialógico e

colaborativo, tal metodologia articula os saberes científicos com aqueles saberes oriundos da prática cotidiana, levando os participantes da pesquisa a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos, de suas próprias práticas.

Os dados utilizados nesse texto, fazem parte do acervo documental do Grufopees, que vem trabalhando desde 2013 numa parceria entre Universidade e redes de ensino com formação continuada para gestores públicos de Educação Especial. Buscando compreender essa trajetória formativa desses profissionais, utilizamos os círculos argumentativos para análise de dados, onde essa ideia de circularidade se manifesta no conjunto dos textos acadêmicos e das produções próprio grupo de pesquisa, em uma "[...[dinâmica não linear, com procedimentos passo a passo" (ALMEIDA, 2019, p. 41).

3 I SOBRE AS DEMANDAS E CONCEPÇÕES APRESENTADAS

O Grufopees baseia-se nos pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos de Habermas (2012). Segundo o autor, para esse movimento, é necessário que haja uma mediação entre teoria e práxis, tendo como critério a formação e extensão de teoremas críticos, a organização de processos de conscientização e seleção de estratégias apropriadas.

Inicialmente, o que parece um desafio para o Grufopees é encontrar em um grupo tão heterogêneo, o que pode uni-los enquanto grupo, e são os próprios gestores que apontam o que eles têm em comum:

> ***Gestora estadual: Somos um grupo bastante heterogêneo e, ao mesmo tempo, com uma história muito parecida, quando o assunto é formação continuada****, pois desenvolvemos e/ou participamos, ao longo de nossa história de educadores, de uma formação continuada previamente estabelecida (formulário de avaliação do grupo de estudo-reflexão 15-04-14)*

Conforme o relato, apesar das diferenças e inseguranças, também nos mostra a necessidade de estudar e aprofundar sobre as questões da formação continuada. Carr e Kemmis (1988) apontam que para a construção de um trabalho em grupo, de forma democrática, visando a colaboração do grupo de pesquisa com os gestores, é importante a compreensão do contexto. A pesquisa-ação possibilita esses momentos de trocas nesses espaços dialógicos, nos quais podemos buscar um consenso provisório (HABERMAS, 2012).

O Grufopees aposta na constituição de grupos autorreflexivos, em que os processos grupais se tornam potencializadores de propostas formativas através da produção de conhecimento, bem como pela própria formação do grupo. Segundo Carr e Kemmis (1988), na pesquisa-ação, os grupos autorreflexivos são constituídos movimentos coletivos que buscam "[...] construir com os gestores processos de implicação mútua, considerando-se autores de processos de construção de conhecimento que ali queríamos tencionar

(ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 111).

As questões políticas e suas limitações, que atravessam o trabalho desse profissional, começam a ser debatidas e refletidas no grupo de estudo-reflexão, que segundo Habermas (2013, p.28) as práticas na esfera pública “[...] colocam-se da perspectiva da aceitação ou recusa de normas, especialmente de normas de ação cuja pretensão de validade podemos defender ou contestar com razões”, conforme o relato abaixo:

> ***Gestor Estadual:*** *[...]nós somos responsáveis sim, a gente precisa encontrar um caminho para a gente chegar lá né, dentro da discussão, mas as coisas também não são muito fáceis, a gente até brincava aqui, é “obedece quem tem juízo” nem é essa frase mais, “obedece quem tem salário para receber”, não tão fácil a gente entrar numa questão política assim,* ***ela é política gente, então para a gente entrar nessa discussão política a gente também tem que ter um jogo de cintura, tem que ter conhecimento sim, tem que saber articular, mas não é fácil*** *(Transcrição, 2015, grifo nosso)*

De acordo com o gestor, é preciso conhecimento para questionar, discutir, dialogar, as questões políticas que são apresentadas, ressaltando a necessidade de encontrar um caminho para que a política seja debatida, e aponta o conhecimento e a mediação como possibilidade. De acordo com Habermas (2012), esse ato reflexivo e a procura por argumentos explicando o problema vivenciado, é quando os participantes estão passando da ação comunicativa para o discurso. Assim, o grupo valoriza o conhecimento produzido pelos gestores, e propõe discutir e refletir sobre a sua prática e o seu contexto.

Habermas (2013) destaca ainda que os conhecimentos estão intrinsecamente atrelados aos diferentes interesses humanos. Opõe-se, portanto, à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas e assume a indissociabilidade entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática, entre concepção e ação, categorias que, como unidades dialéticas, não podem ser consideradas isoladamente.

Esse processo de autorreflexão no grupo, vai provocando outras inquietações, angustias e possibilitando que outros gestores também colocassem as suas percepções sobre as questões políticas em seu contexto de atuação. Percebemos então, que apesar de compreender as mudanças políticas que estão acontecendo, e valorizar a importância da reflexão sobre o assunto, eles ainda não se veem como um ator que pode possibilitar essa mudança:

> ***Gestora estadual****: [...]mudou tanto né, [...] é muito difícil, são visões diferentes.* ***Essa discussão de hoje é muito importante, isso incomodou muita gente aqui, mas não é tão fácil para a gente*** *(grupo de estudo, 2015, grifo nosso)*

Compreendemos a importância da gestão, e entendemos como necessário o diálogo com esse profissional para refletirem coletivamente sobre as questões políticas, que envolvem a garantia da educação para os alunos PAEE, como também, um impacto financeiro para a educação pública. Nesse sentido, destacamos a importância do conhecimento, do diálogo, da argumentação, proporcionados pelos espaços discursivos

(ALMEIDA, 2010), considerando os argumentos da política prescrita, como também a política em ação, aquela efetiva de acordo com a realidade vivida:

> ***Professora-mediadora:*** *algum tempo atrás no grupo que alguém dizia da própria dificuldade que é muitas vezes dentro da secretaria, a gente fazer que ouçam a educação especial, porque ninguém quer ouvir. Muitas vezes, é "ah, deixa chegar até a secretária", aí é difícil, e alguém falava exatamente isso, para você ser ouvido, você tem que ganhar respeito**, você ganha respeito quando você tem poder de argumentação*** *(Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 2015, grifo nosso)*

Assim, consideramos importante a compreensão e as funções do cargo que ocupam, pois, a gestão educacional tem especificidades que implicam nas questões sociais fundamentais para a formação humana, pois "[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados" (DOURADO, 2007, p. 924).

Diante das dificuldades apresentadas pelos gestores, o grupo de estudo-reflexão proporcionou processos de construção de conhecimento e a elaboração de projetos de políticas de formação continuada coletivamente, buscando mudar o formato tecnicista. Segundo os gestores, eles estavam "[...] acostumados a realizar uma formação 'sob encomenda'" (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 113). Essas provocações possibilitam momentos de reflexão, como também pensar em possibilidade e ações locais:

> ***Gestora municipal (2018):*** *E a gente vem até a UFES e encontra com o grupo e fala dessa demanda do município,* ***dessa vontade- tanto quanto instituir uma política de formação como também a escrita desse documento****- e aí a gente tem que ter várias conversas porque isso vai se desenhando. A gente começa a participar do grupo e vê também outros municípios se organizando e a gente entende ainda em 2017 que a gente precisava fazer um grupo focal, que a princípio a gente chamou de grupo de escuta (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 04-09-2018)*

Consideramos que esse movimento de autorreflexão possibilita um processo de autonomia, confiança para os gestores, pois se consideraram "[...] protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimento" (BUSS *et al.*, 2018, p. 206). Com a apropriação do conhecimento e das possibilidades de trabalho, eles criaram parcerias intersetoriais, bem como um diálogo entre as Secretarias Municipais de Ensino, Secretarias Estaduais de Educação e Universidade Federal do Espírito Santo, optando "[...] pela construção de políticas públicas em regime de colaboração" (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 115).

O grupo de estudo-reflexão mostrou-se um potencializador no processo de autonomia dos gestores públicos de Educação Especial, pois, à medida que estudavam, refletiam e buscavam mudanças em seus contextos locais, foram se constituindo pesquisadores de sua própria prática. Segundo os gestores, o grupo provoca o desejo de procurar mais

conhecimento e trocas de opiniões, pois "[...] a partir do diálogo, das discussões e da troca de experiências, somos convidados a todo tempo a refletir" (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 110).

Consideramos que os gestores participantes do Grufopees, estão se apropriando do referencial teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa, como representa o relato a seguir:

> ***Técnica municipal**: A gente quer estar junto, **a gente quer conversar, a gente quer estudar junto e fomos entendendo cada vez mais que a ideia de grupo de estudo-reflexão era o que se encaixava**. Aquilo que a gente desejava como política de formação, de trabalho também na produção do documento (Transcrição do grupo de estudo-reflexão 04-09- 2018)*

Esses gestores estão colocando em prática a "escuta sensível" defendida por Barbier (2007), buscando refletir com seus pares sobre necessidades, dúvidas, medos, etc., possibilitando, assim, um espaço de diálogo e trocas, buscando um objetivo comum entre esses diferentes sujeitos e realidades (HABERMAS, 2012).

Assim, os gestores têm se dedicado a refletir com os profissionais da educação sobre possibilidade de estudo e formação com o outro de acordo com a realidade entendo que "[...] as teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica" (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 64, tradução da autora).

Compreendemos que o Grufopees é um grupo de pesquisa, e também um articulador de movimentos e processos de resistência no estado do Espírito Santo, que atua ativamente de forma colaborativa com as ações na perspectiva inclusiva. Acreditamos que ao longo desses anos, os gestores foram se apropriando de conhecimento e se fortalecendo nesse cargo, superando esse modelo de compreensão da função de ser gestor:

> ***Gestora estadual:** [...] dificuldades nós estamos enquanto gestores da educação especial, das necessidades das escolas, das creches, que precisa de professor, precisa de coordenador, precisa de tal carga horária, precisa de uma ajuda para fazer uma formação, nós vamos dizendo as necessidades, mas nessa caixinha de segredo, nós não podemos mexer [...] **Pq não podemos falar de dinheiro, não temos competência para isso** (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 2015)*

O Grufopees em parceria com os gestores das redes de ensino, tem assumido o desafio de pensar e refletir sobre a vida "[...] em sociedade a partir de um conhecimento que aponte novas possibilidades de transformação da desigual social em que vivemos e que seja assumido que as pessoas precisam ser reconhecidas como sujeitos de conhecimento e de direito" (JESUS *et. al*, 2015, p. 09). E é por isso que não concordamos com a fala da gestora, pois concebemos o gestor como um sujeito político, transformador da realidade, um profissional com responsabilidades pedagógicas, administrativas e financeiras, portanto ele precisa se apropriar de conhecimento para argumentar, refletir e discutir sobre as

demandas exigidas pelo seu cargo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos nesse artigo compreender de que modo as demandas dos gestores de Educação Especial foram conduzidas para o processo de formação continuada para esses profissionais. Ao analisarmos o processo vivido, destacamos a organização dos espaços propiciando a reflexão e autorreflexão dos envolvidos, um espaço de trocas, onde os gestores pudessem se expressar, proporcionando a participação de todos. Encontramos nas falas dos gestores, uma dificuldade de compreender as demandas exigidas por esse cargo, entendemos assim, que esse profissional vai se constituindo como gestor no decorrer do processo vivido e formativo.

Acreditamos que a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, contribuiu para o desenvolvimento de uma formação continuada com o outro, compreendendo o contexto vivido e considerando as demandas apresentadas pelos envolvidos, que vão delineando o processo formativo. O grupo de estudo-reflexão, sustentando pelos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), possibilita aos gestores um lugar seguro para compartilharem suas reflexões, proporcionando um espaço formativo para todos os envolvidos.

Sendo assim, consideramos que a constituição de grupos de estudo-reflexão, emergem como possibilidade de formação continuada que ultrapassa a racionalidade instrumental, proporcionando por um espaço reflexivo, colaborativo visando a autonomia gestores. Esse processo de formação continuada se embasada na concepção de sujeitos reflexivos e críticos, mostrando-nos a relevância de se pensar formação para os gestores de Educação Especial, colaborando para garantia da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-24.

ALMEIDA, M. L. Formação continuada como processo **crítico-reflexivo-colaborativo:** possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades da formação continuada de profissionais da educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão escolar e educação special no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marilia: ABPEE, 2016. p. 169-190.

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 107-134.

ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v.45, e217129, 2019.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1098-1118, nov. 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação** . Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União** , Brasília, 9 de jan. 2001b

BUSS, J. J. *et al.* Formação continuada, pesquisa-ação e políticas públicas em Santa Maria de Jetibá - ES. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 201-216.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de Bravo Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Número especial.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 87-105.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 23, p. 29, 2015

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PARO, V.H. Administração escolar: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autência, 2002. p. 43-66.

CAPÍTULO 10

JINDIE: UMA LINHA DE PRODUTO DE SOFTWARE PARA JOGOS EDUCATIVOS COM FOCO NO CONSTRUCIONISMO

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 05/09/2021

Carlos Alberto Correia Lessa Filho
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Modelagem Computacional de Conhecimento
Maceió – AL
http://lattes.cnpq.br/3351139044415340

Arturo Hernández-Domínguez
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto de Computação
Maceió – AL
http://lattes.cnpq.br/4485667581908849

RESUMO: Os jogos no processo de ensino têm se demonstrado uma interessante ferramenta para contribuir com a motivação e aprendizado dos estudantes. O objetivo deste trabalho é facilitar o desenvolvimento desses jogos educativos. Para isto, foi desenvolvida uma Linha de Produto de Software com base em jogos construcionistas. Essa Linha de Produto foi utilizada na produção de quatro jogos. Baseando-se nos resultados, pode-se observar as vantagens no uso de uma Linha de Produto no desenvolvimento de jogos educativos como redução no tempo de desenvolvimento, simplificação da complexidade e direcionamento do processo de criação dos jogos.

PALAVRAS-CHAVE: Linha de Produto de Software, Jogos Educativos, Construcionismo.

JINDIE: A SOFTWARE PRODUCT LINE FOR EDUCATIONAL GAMES WITH A FOCUS ON CONSTRUCTIONISM

ABSTRACT: The games in the teaching process have proved an interesting tool to contribute with the motivation and student learning. This paper aims to facilitate the development of these educational games. To do this, we developed a Software Product Line based on constructionist games. This Product Line was used to develop four games for its validation. Based on the results, it's possible to realize the advantages in using a Product Line in the development of educational games, such as, reduction in development time, simplification of code's complexity and directing of the creation of games.

KEYWORDS: Software Product Line, Educational Games, Constructionism.

1 I INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas pesquisas na educação têm sido realizadas com o foco em elevar a motivação dos estudantes para buscar novos conhecimentos. Várias dessas pesquisas têm apontado a diversão como um fator importante para alavancar a motivação dos alunos aos estudos (YOON; KIM, 2015). Atualmente, os jogos vêm ganhando importância na área de ensino, de forma que algumas instituições estão começando a adotá-los em sala de aula, com a intenção de despertar a motivação aos estudos que os estudantes não possuíam, como também possibilitar novas

experiências, que antes eram difíceis sem o computador (REZENDE et al., 2013).

A abordagem tradicional de ensino entre professores e estudantes, onde apenas o professor transmite o conteúdo, enquanto os estudantes a decoram, também se demonstra defasada e desmotivadora, no qual cerca de 40% dos estudantes entre 15 e 17 anos que deixam os estudos, apontam a escola como algo desinteressante (SANTOS et al., 2015). Papert e Harel (1991) desde antigamente defendiam a motivação no processo de ensino através do construcionismo, no qual o estudante para aprender um conteúdo por completo e ser motivado pelo conteúdo estudado, deve participar da construção de um material concreto. Papert ainda defende a importância dos jogos nesse processo, onde uma criança apresenta menos resistência ao conteúdo sendo apresentado em um jogo comparado ao conteúdo apresentado de forma tradicional em sala de aula.

Os jogos educativos podem contribuir bastante com o processo de resgate do interesse dos estudantes, de forma que o ideal seria que professores pudessem desenvolver seus próprios jogos (TAROUCO et al,, 2004). Todavia, o processo de desenvolvimento de um jogo do zero é um processo demorado, caro, que pode envolver muitas pessoas. Para tentar contornar essa situação, o desenvolvedor pode optar pelo uso de uma Linha de Produto de Software (LPS). Uma LPS segundo Kököla e Leitner (2014) é uma metodologia validada industrialmente para o desenvolvimento de softwares visando menor custo, maior velocidade, qualidade e satisfação do usuário final.

Visando a importância desses jogos e a escassez de recursos para o desenvolvimento de jogos no contexto do construcionismo, este artigo apresentar uma proposta de uma LPS para o desenvolvimento de jogos construcionistas seguindo o modelo proposto por Pohl, Böckle e Linden (2005). A avaliação da LPS construída foi fundamentada no desenvolvimento de quatro jogos, sendo estes baseados em três jogos construcionistas.

2 | TRABALHOS CORRELATOS

Nessa seção iremos apresentar duas LPS, que foram selecionadas por também serem voltadas para o desenvolvimento de jogos ou aplicativos educativos.

A LPS Arcade Game Maker (MORIN et al., 2008) foi criada pelo Software Engineering Institute (SEI) com o intuito de criar um exemplo de Linha de Produto para dar suporte a aprendizagem e experiência em Linha de Produtos de Software. A linha de produto conta com a presença de três jogos do gênero plataforma. Ao contrário da maioria dos jogos, os produtos do Arcade Game Maker não possuem foco na interface gráfica, pois o objetivo desta LPS é ser um exemplo abrangente. Seu material sofreu evoluções de pelo menos dois anos de produção e está sendo usado como exemplo ilustrativo em cursos.

A segunda LPS apresentada é a Linha de Produtos de Software para Módulos de Aprendizagem Interativa (iMA) (DALMON; BRANDÃO, 2013). iMA são módulos educativos, como jogos, que são integrados a ambientes educacionais como o Moodle. A LPS de

Dalmon e Brandão foi desenvolvida com a preocupação em reduzir as falhas e o tempo gasto para resolver tais problemas no desenvolvimento de iMA, que geram impactos diretos nos benefícios didáticos que esses módulos pretendiam fornecer. O desenvolvimento da LPS foi baseado nos iMA já existentes.

A análise dessas e outras LPS baseadas em aplicativos e jogos educativos auxiliaram no processo de definição dos recursos e métodos de implementação da LPS proposta. A LPS deste trabalho diferencia-se desses e outros trabalhos correlatos ao especializa-se nos recursos usados por jogos do domínio construcionista, que não dispõem de uma ferramenta especializada conhecida.

3 I CONSTRUCIONISMO

O construcionismo de Seymour Papert foi baseado no construtivismo de Jean Piaget, que estudou as fases do conhecimento com uma visão biológica. Para Piaget, o aprendizado ocorre de diferentes formas ao longo da vida do indivíduo, sendo dividida em quatro etapas: Sensório-motor (até 2 anos); Pré-operatório (até 7 anos); Operatório-concreto (até 12 anos); Operações formais (após os 12 anos) (MARLOWE; CANESTARI, 2006).

Para Papert, o construcionismo não apenas compreende as fases do conhecimento proposto por Jean Piaget, como também considera que o sujeito deve construir um material concreto como, por exemplo, uma apresentação, um quadro ou um software. Assim, novos conhecimentos serão adquiridos através da construção. Para Papert o desenvolvimento de um material concreto é tão importante quanto o pensamento abstrato (KAFAI, 2006). Nesse processo de construção será feita uma conexão entre o concreto e o abstrato por meio de reflexões, possibilitando o sujeito pôr em prática suas ideias, teorias e hipóteses, que antes eram apenas trabalhadas de forma abstrata. Um conceito antigo no construcionismo está nos erros cometidos no processo de construção, no qual não terá mais um papel de punição, pois através dos erros será preciso compreender os equívocos cometidos, reformular seu processo de reflexão e criação para obter o resultado desejado (LEBOW, 1993). Apenas após todos esses procedimentos de hipóteses, prática e reflexão é que poderá chegar ao conhecimento real sobre um determinado assunto.

O papel do computador no construcionismo tem uma grande importância, por facilitar esse trabalho de construção, uma vez que em determinadas situações se tornaria inviável construir algo na vida real, além de possibilitar situações lúdicas que tornem a aprendizagem prazerosa segundo Papert (PAPERT; FREIRE, 2000).

4 I LINHA DE PRODUTO DE SOFTWARE

O conceito de Linha de Produto de Software teve início com a ideia de Linha de

Produção de Henry Ford no setor automobilístico. A ideia de Linha de Produção consistia em criar uma sequencia de etapas repetidas e produzida pelas mesmas pessoas as tornando especialistas nessas atividades (TURI et al., 2015). Todavia, o produto final seguia sempre o mesmo modelo nessa produção em massa. Com o tempo surgiu à necessidade de atender diferentes requisitos para cada cliente, como cores de automóvel e tamanho diferentes. Essa necessidade originou a customização em massa, onde inicialmente é criada uma plataforma em comum, que possui todas as características comuns daquele tipo de produto e apenas posteriormente eram realizadas as modificações exigidas por cada cliente para gerar o produto final finalizado.Dessa ideia surgiu a Linha de Produto de Software, onde se pretende criar uma plataforma em comum com todos os softwares de um determinado domínio, com pontos flexíveis. A plataforma comum possui as características chamadas comunalidades, que estão presentes em quase todos os softwares do domínio, e deve permitir a flexibilidade, chamada de variabilidade, que são os pontos onde o software pode ser customizado para atender a necessidade do cliente (POHL et al., 2015).

O processo de desenvolvimento de um produto em uma LPS é dividido em duas partes (BLANES; INSFRAN, 2012): Engenharia de Domínio – Estabelece a plataforma de reutilização e define as comunalidades e variabilidades; Engenharia de Aplicação – Utiliza-se a arquitetura e processo do domínio para gerar uma aplicação final usando as comunalidades e selecionando as variabilidades.

A reutilização no contexto de uma LPS não está apenas na reutilização de código e sim na reutilização do processo e da arquitetura. A reutilização do código ocorre quando há o reaproveitamento de um código já implementado anteriormente; reutilização do processo ocorre quando atividades, pessoas e papeis são reaproveitados; e a reutilização de arquitetura ocorre quando uma estrutura complexa é utilizada para resolver um determinado problema (DALMON; BRANDÃO, 2013).

Para possibilitar a implementação e seleção da variabilidade na plataforma comum, pode se adotar diversas técnicas de programação como agregação e delegação, parametrização, herança, *overloading*, compilação condicional, programação orientada a aspectos ou padrões de projetos (GACEK; ANASTASOPOULES, 2001). O desenvolvedor ainda pode contar com ferramentas para a produção de LPS como o *Colored Integrated Development Environment* (CIDE) (FEIGENSPAN et al., 2010).

5 I METODOLOGIA

Inicialmente foi trabalhado o desenvolvimento de um jogo construcionista para então nesta nova etapa, iniciar o desenvolvimento de uma LPS voltada para esses jogos.

No contexto da LPS proposta nesse artigo, foi tido como base o modelo apresentado por Pohl, Böckle e Linden (2005). Esse modelo é um dos mais completos e utilizados em vários cursos e artigos. Entretanto, assim como é sugerido, esse modelo foi adaptado para

atender as reais necessidades desse trabalho.

Para o trabalho voltado ao desenvolvimento da Engenharia de Domínio, foram selecionados 10 jogos construcionistas analisando tanto as funcionalidades do jogo, quanto os artefatos construídos nesses jogos. A seleção do número de jogos buscou atender diferentes tipos de jogos construcionistas sem repetições e que não comprometessem com o tempo disponível para a produção da LPS. Na implementação do código da plataforma comum, foram gerados dois frameworks, sendo um desenvolvido em PHP sem o uso de ferramentas de apoio e um segundo framework desenvolvido em Java utilizando a ferramenta de suporte à construção de LPS, CIDE. O desenvolvimento dos dois frameworks serviu para verificar se o modelo proposto está apto a realizar diferentes frameworks, avaliar diferentes técnicas de implementação da variabilidade e o processo realizado com e sem o uso de uma ferramenta de suporte a produção de LPS. Para a avaliação da LPS desenvolvida na Engenharia de Domínio, foram desenvolvidos quatro jogos na Engenharia de Aplicação, sendo 3 deles desenvolvidos na versão em PHP e um quarto na versão em Java. A avaliação do processo de desenvolvimento dos jogos foi baseada na verificação da viabilidade de construção de jogos, nas métricas de número de linhas de código, tempo de desenvolvimento, complexidade ciclomática e opinião do desenvolvedor dos jogos. Na avaliação também são realizadas comparações de um jogo desenvolvido com a LPS e sem a LPS desenvolvida, nomeada de JIndie, como também o desenvolvimento através da técnica de compilação condicional com a ferramenta CIDE e outra versão sem apoio de uma ferramenta de construção de LPS.

O desenvolvimento da LPS pode ser visto na seção 6 deste artigo e sua aplicação no desenvolvimento de jogos é apresentada na seção 7, seguida dos resultados na seção 8.

6 I UMA LINHA DE PRODUTO DE SOFTWARE PROPOSTA NO CONTEXTO DE JOGOS CONSTRUCIONISTAS

Nesta seção será apresentada a LPS proposta para o desenvolvimento de jogos construcionistas. A LPS foi intitulada de JIndie, originada do termo Jogos Indie, normalmente utilizados para jogos desenvolvidos por pequenas empresas ou pessoas sem apoio financeiro. A abordagem nesta seção será da Engenharia do Domínio, passando pelas etapas de identificação e resolução dos problemas.

Um problema numa LPS é identificado como sendo os requisitos que os softwares necessitam, também conhecidos como *features* ou as comunalidades e variabilidades da LPS. Devido ao fato de não possuir *stakeholders* para levantar os requisitos, a ação realizada na etapa de levantamento dos requisitos foi semelhante a LPS iMA (DALMON; BRANDÃO, 2013), utilizando como base softwares e jogos já existentes. Nesta primeira etapa foram selecionados 10 jogos construcionistas e listados quais os requisitos presentes em cada um desses jogos tanto no contexto de um jogo construcionista de forma geral,

como mais especificamente no artefato construído por esses jogos. Após a listagem dos requisitos, foram criadas duas tabelas de matriz de requisitos, uma para os requisitos do jogo e outra para os requisitos do artefato. A matriz de requisitos tem como finalidade filtrar e identificar quais desses recursos são requisitos exclusivos de um jogo, comunalidades ou variabilidades. Tendo filtrados e classificados os requisitos, estes foram organizados através do modelo *Feature Model,* que permite através de uma representação visual demonstrar as comunalidades, requisitos mandatórios, e variabilidades em forma de requisitos opcionais ou alternativos (FEIGENSPAN et al., 2010):

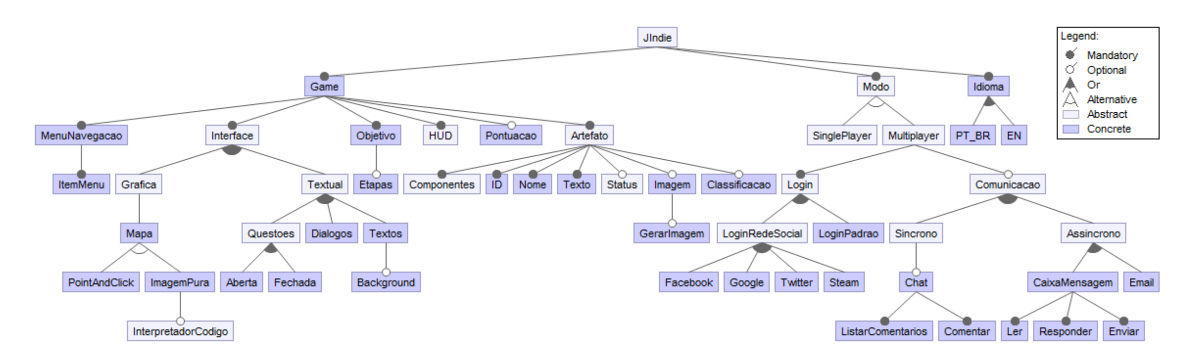


Figura 1. Feature Model da LPS JIndie

Entre os principais requisitos encontrados nos jogos construcionistas e representados na Figura 1, podemos citar a opção de criar imagens dinâmicas e interpretação de códigos inseridos pelo jogador como acontece no jogo Logo e RoboCode que serão apresentados na próxima seção, além de outros requisitos como comunicação entre jogadores, estilo *Multiplayer* ou *Single Player,* sistema de pontuação, escolha de idiomas e objetivos. Já no artefato o principal requisito identificado foi à necessidade de ter componentes que possam ser agregados e utilizados de forma fácil, para montar e finalizar o artefato sendo construído.

Para realizar essa integração foi planejado utilizar o Diagrama de Componentes, por facilitar a reusabilidade do artefato e seus componentes. Na Figura 2 podemos ver através do Diagrama de Componentes como quatro jogos distintos podem construir diferentes artefatos através do uso de interfaces. No primeiro bloco a direita (azul), podemos ver um jogo onde o artefato é um projeto de software ou uma empresa e o componente é um funcionário que está sendo contratado pela empresa. No segundo bloco (vermelho), o artefato sendo construído se trata de um bolo e o componente pode ser um ingrediente deste bolo, como açúcar. No terceiro bloco a direita (verde), temos um jogo de construção de cidade, onde o componente adicionado é um prédio da cidade como hospital. Por fim no último bloco (laranja) temos um jogo de construção de imagens através de comandos, como acontece no jogo Logo. O componente Tile que aparece no diagrama representa

blocos do desenho ou imagem sendo agregada junto com a adição do componente do artefato como o desenho de um prédio no mapa da cidade.

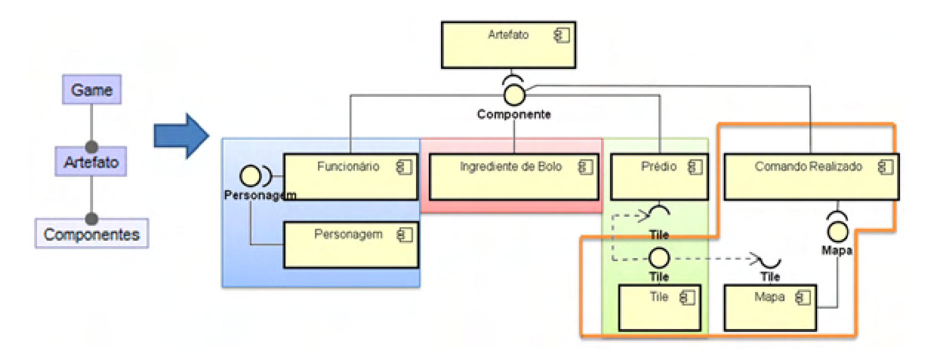


Figura 2. Diagrama de Componente do Artefato e seus componentes

Para a implementação da LPS foi adotada duas versões, na qual a primeira é composta por técnicas de implementação da variabilidade de agregação e delegação, parametrização, herança e técnicas de padrões de projetos com o *factory*. A segunda versão além de contar com essas técnicas citadas anteriormente, também foi desenvolvida com o suporte da ferramenta CIDE utilizando a técnica de implementação da variabilidade por compilação condicional. A escolha de duas implementações serviu para avaliar o impacto do uso de ferramentas de suporte a construção de LPS como o CIDE com a técnica de compilação condicional. A técnica de compilação condicional tem como finalidade definir quais trechos de códigos e arquivos pertencem a quais requisitos através do uso de *tags*, de forma que se um requisito não for necessário, todos os códigos e arquivos pertencentes a este, não estarão presentes na aplicação final.

7 | QUATRO JOGOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DA LPS PROPOSTA

Para validar a viabilidade e qualidade do uso da LPS JIndie, foram desenvolvidos quatro jogos utilizando os dois frameworks da LPS. Os jogos desenvolvidos (Figura 3) foram baseados no Sim Investigador, RoboCode e Linguagem Logo que são jogos construcionistas que já foram utilizados em sala de aula.



Figura 3. Jogos desenvolvidos através da LPS JIndie

O primeiro jogo desenvolvido foi o Sim Investigador. Sim Investigador se trata de um jogo no qual o jogador assume o papel de detetive que deve solucionar casos envolvendo conteúdos de diversas disciplinas, como matemática, português, geografia ou história, através de um sistema de perguntas e respostas. Além de poder jogar um caso, o jogador também pode criar seus próprios casos assim como o professor também pode acompanhar os casos jogados e criados pelos seus estudantes (LESSA FILHO et al., 2015). No caso do desenvolvimento do Sim Investigador foi possível ter acesso ao código original assim como a opinião do desenvolvedor comparando o desenvolvimento com e sem a LPS JIndie.

O segundo jogo desenvolvido foi baseado na Linguagem Logo bastante utilizada em colégios no processo de ensino de formas geométricas. Neste jogo construcionista, o jogador assume o controle de uma tartaruga através de comandos como "parafrente" ou "paraesquerda". A cada movimento realizado pela tartaruga na imagem, é deixando uma linha representando o caminho realizado, podendo assim criar figuras geométricas, num processo que busque a criatividade e reflexões de formas de figuras por parte do jogador (FEIN et al., 2013). O jogo desenvolvido com a LPS JIndie, além de contar com as funções de movimento, habilitar e desabilitar as linhas formadas ao mover a tartaruga, também apresenta a funcionalidade do jogador criar suas próprias funções como definir um método para criar um quadrado ou triangulo.

O terceiro e último jogo desenvolvido foi baseado no jogo RoboCode. O jogo RoboCode é um jogo voltado ao aprendizado de programação, permitindo aos jogadores através da linguagem Java ou C# criarem seus próprios robôs, para batalharem entre si (ROBOCODE, 2016). Este jogo foi desenvolvido duas vezes com a LPS JIndie, sendo uma delas assim com os jogos citados anteriormente sem a ferramenta de suporte a LPS, o CIDE, e a outra versão utilizando o CIDE e a técnica de compilação condicional. As duas versões desenvolvidas permitiram o jogo *on-line* utilizando o *login* pela rede social Facebook, possibilitando que os jogadores amigos pudessem batalhar entre si. O *login* por redes sociais é um dos recursos já disponibilizados pela LPS JIndie.

8 | RESULTADOS E DISCUSSÂO

Após realizar a produção dos jogos e observar que a LPS JIndie possibilita a construção de jogos construcionistas, foram analisados os jogos construídos através das métricas baseadas em trabalhos correlatos como número de linhas de códigos, opinião do desenvolvedor, necessidade de refatoração no domínio da aplicação, número de arquivos manipulados pelo desenvolvedor e a Complexidade Ciclomática (CC). A CC é uma métrica proposta por McCabe para avaliar a complexidade de softwares baseada nas linhas de códigos, de forma que através do fluxo do código é possível informar se este código apresenta baixo ou alto risco de apresentar falhas durante a sua manutenção (WATSON et al., 1996).

No desenvolvimento do primeiro jogo, Sim Investigador, foi possível realizar uma comparação com o desenvolvimento do código original. A implementação do jogo com a LPS não apresentou dificuldades que impedissem o desenvolvimento, pelo contrário, foi possível obter ganho de desempenho devido aos diversos recursos extras que a LPS oferece, possibilitando que o desenvolvedor se focasse no desenvolvimento do núcleo do seu jogo. O jogo original contém 6.937 linhas de código que foram implementadas pelo desenvolvedor, enquanto a versão utilizando a LPS apresenta 20.210 linhas, das quais apenas 1.849 foram implementadas pelo desenvolvedor, sendo o restante fornecido pela própria LPS, representando uma redução de 73,3% no esforço do desenvolvedor ao usar a LPS. O número maior de linhas no código está relacionado ao fato de que a arquitetura desenvolvida na LPS tende a ser mais genérica e completa para atender diversos tipos de jogos. Outros fatores que influenciam também no tamanho das linhas podem ser vistos em recursos de *logs*, filtros de segurança e *parses* de URL amigáveis, que não estavam presentes na versão original do jogo.

Ao avaliar a velocidade de carregamento de páginas entre a versão original e a versão com LPS, foi possível observar que a versão original é alguns milésimos mais rápidos que a LPS, todavia esses milésimos são refletidos no fato da LPS possuir mais filtros e controles de segurança a cada solicitação. Em relação à análise da CC desses códigos foi possível observar um ganho considerável na qualidade dos códigos, de forma que os códigos com a LPS se tornaram mais limpos e menos complexos. Quanto menor a CC, mais fácil é de trabalhar no código e quanto maior, mais complexo esse código é. Recomenda-se que este valor esteja abaixo dos 20 pontos. No código original no cadastro dos usuários é possível ver uma CC com 14 pontos, enquanto na versão com a LPS JIndie esse valor caiu para apenas 1 ponto. No geral o desenvolvimento do Sim Investigador com a LPS se tornou mais organizado e robusto devido a padrões como MVC (*Model-View-Controller*). Seu processo foi de fácil adaptação, obtendo um ganho de 45% do tempo usado na implementação do jogo. Para essa avaliação, foram desconsiderados o tempo de definição dos requisitos e criação da interface do jogo, uma vez que já haviam sido

desenvolvidos e definidos no jogo original.

Na produção do jogo Logo foi possível realizar a conclusão do jogo com o desenvolvimento de apenas 409 linhas por parte do desenvolvedor (10,01% de todo código usado no jogo, sendo o restante disponibilizado pela LPS), uma vez que os recursos mais complexos como gerar imagem e interpretar códigos inseridos pelo jogador, já são disponibilizados pela própria LPS. Todos seus códigos apresentaram CC abaixo de 5 e sua produção foi possível ser realizada em apenas 16h. Todavia, a LPS apresentou uma limitação relacionada a imagem gerada. A classe responsável por gerar as imagens é baseada em um desenho formado por blocos como uma matriz, o que limitava a rotação da tartaruga em apenas 8 direções. Para contornar essa situação possibilitando formas mais arredondadas, é recomendado reduzir o tamanho das imagens dos blocos semelhantes ao que ocorre em desenhos na forma de *pixel art*.

A primeira versão do RoboCode em PHP desenvolvida sem a compilação condicional resultou em um código com 19.641 linhas, na qual apenas 1.194 foram desenvolvidas pelo programador. A segunda versão em Java utilizando o CIDE e a compilação condicional possibilitou um código com apenas 3.803 linhas, todavia 1457 linhas foram implementadas pelo desenvolvedor. Desta forma, é possível observar que o uso da compilação condicional reduz consideravelmente o número de linhas do projeto final, deixando apenas os conteúdos relevantes para aquele código, todavia a compilação condicional é um processo que ocorre antes do desenvolvimento da aplicação final, de forma que ela seja apenas aplicada nos códigos fornecidos pela LPS, não interferindo no código que o desenvolvedor precisa criar, não reduzindo o seu esforço. Porém, o uso da compilação condicional pode reduzir a CC dos códigos fornecidos pela LPS, como ocorre no script responsável por validação de formulários, que apresenta uma CC de 19 pontos sem a compilação condicional e apenas 5 pontos com o uso da compilação condicional.

Ao avaliar o CIDE como uma ferramenta de suporte ao desenvolvimento de LPS, foi possível ter resultados agradáveis devido ao fato que não há a necessidade de se utilizar as tags da compilação condicional. Todo o trabalho de compilação condicional na ferramenta CIDE é realizado selecionando trechos de códigos ou arquivos e informando a qual determinada *feature* esses dados pertencem. Ao pedir para gerar a estrutura que será usada na aplicação final, basta apenas escolher quais *features* o jogo que será desenvolvido vai usar e a ferramenta se encarrega de remover tudo o que não for utilizado. Entretanto, durante esse processo de remoção de trechos de código, a ferramenta CIDE apresentou algumas falhas ao não remover corretamente trechos de códigos como as chaves, sendo necessário remover manualmente na aplicação final.

9 | CONCLUSÂO

O uso de jogos na educação tem se tornando uma ferramenta utilizada para atrair

a atenção e motivação aos estudos. Os jogos construcionistas em específicos buscam a motivação dos estudantes e um maior aprofundamento nos conteúdos estudados através da construção de artefatos. Entretanto, o processo de desenvolvimento desses jogos pode se tornar complicado devido ao tempo e custo investido, além de poucos recursos voltados a esse gênero de jogos. Neste artigo é apresentada uma LPS com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento de novos jogos construcionistas. Com o desenvolvimento da LPS proposta nesse trabalho, foi possível realizar a construção de novas versões de 3 jogos construcionistas usando a LPS. Durante o desenvolvimento dos jogos foi observado melhorias na redução da CC, redução de número de linhas desenvolvidas pelo programador, menor tempo investido, facilidade no desenvolvimento e uma comparação de um jogo usando a técnica de compilação condicional com a ferramenta de suporte CIDE e sem o uso desta técnica. Para trabalhos futuros pretende-se realizar melhorias nos componentes da LPS e criar um ambiente para disponibilizar toda documentação e códigos.

REFERÊNCIAS

BLANES, D., INSFRAN, E. A comparative study on model-driven requirements engineering for software product lines. **Revista de Sistemas e Computação**, v. 2, n.1 p.3-13. 2012

DALMON, D. L., BRANDÃO, L. O. Sobre o Desenvolvimento de Software Educacional: proposta de uma Linha de Produto de Software para Módulos de Aprendizagem Interativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 3, p. 113-130. 2013

FEIGENSPAN, J., KÄSTNER, C., FRISCH,M., DACHSELT,R., APEL, S. Visual Support for Understanding Product Lines. *In* Proceedings of the 18th International Conference on Program Comprehension (ICPC). **Anais** [...]. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society, 2010, p. 34--35.

FEIN, G. G., SCHOLNICK,E. K. , CAMPBELL, P. F.,SCHWARTZ,S. S., FRANK, R. Computer Space: A conceptual and Developmental Analysis of LOGO. *In*: FORMAN, G *et al.* (org.). **Constructivism in the Computer Age**, Psychology Press. 2013.

GACEK, C., ANASTASOPOULES, M. Implementing product line variabilities. **ACM SIGSOFT Software Engineering Notes**, v. 26, p.109-117. 2001.

KAFAI, Y. B. **Constructionism**. The Cambridge Handbookof The Learning Sciences, Cambridge University Press, p.35-46. 2006.

KÄKÖLÄ, T., LEITNER, A. Introduction to Software Product Lines: Engineering, Service, and Management Minitrack. *In* 47th Hawaii International Conference on System Science. **Anais** [...]. IEEE Computer Society. 2014.

LEBOW, D. Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. **Educational Technology Research and Development**, vol. 41, n. 3, pp 4-16. 1993

LESSA FILHO, C. A. C., DOMÍNGUEZ, A. H., COSTA, F. P. D., OLIVEIRA, P. V. T. A. Um jogo digital baseado no construcionismo. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 23, n.2, p.175-189, 2015.

MARLOWE, B. A., CANESTARI, A. S. **Educational Psychology in Context Reading for future Teachers**. Editora Sage Publications, India. 2006.

MORIN, BRICE et al. A generic weaver for supporting product lines. *In*: Proceedings of the 13th international workshop on EarlyAspects. **Anais** [...]. ACM, 2008.

PAPERT, S., FREIRE, P. The Future of School. Disponível em: http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html. 2000. Acesso em: 05 set. 2021.

PAPERT, S., HAREL, I. **Constructionism**, publicado por Ablex Publishing Corporation. 1991.

POHL, K., BÖCKLE, G., LINDEN, F. J. **Software Product Line Engineering: Foundations, Principles, and Techniques.** Springer, 1ª Edição. 2005

REZENDE, F. G. C., NUNES, M. M., BRANCHER, J. D., SORDI JUNIOR, F. Jogo eletrônico e sua influência nas emoções do usuário: Uma análise sobre como os jogos podem estimular emoções relacionadas à aprendizagem. *In* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação 2013. **Anais** [...].

ROBOCODE. Disponível em: http://robocode.sourceforge.net/. Acessado em jan. 2016.

SANTOS, W. O., SILVA NETO, S. R., SILVA JUNIOR, C. G., BITTENCOURT, I. I. Avaliação de Jogos Educativos: Uma Abordagem no Ensino de Matemática. *In* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação 2015. **Anais** [...].

TAROUCO, L. M. R., KONRATH, M. L. P., ROLAND, L. C. O professor como Desenvolvedor de seus Próprios Jogos Educacionais: Até Onde Isso é Possível? *In* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação 2004. **Anais** [...].

TURI, A., MOCAN, M., IVAŞCU, L., GONCALVES, G., MAISTOR, S.. From Fordism to Lean management: Main shifts in automotive industry evolution with in the last century. *In* Make Learn International Scientific Conference on Management of Knowledge and Learning. **Anais** [...]. p. 25-27. 2015.

YOON D. M., KIM K. J. Challenges and Opportunities in Game Artificial Intelligence Education Using Angry Birds. **IEEE Access**, v. 3, p.793-804. 2015.

WATSON, A. H.,MCCABE, T. J.,WALLACE, D. R. Structured testing: A testing methodology using the cyclomatic complexity metric. **National Institute of Standards and Technology (NIST).** Special Publication, v. 500, n. 235, p. 1-114, 1996.

CAPÍTULO 11

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AÇÃO DA ESCOLA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DO CIDADÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Lindomar Pereira de Souza
Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pós-Graduado em Administração Educacional (ULBRA); Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UFPA) e em Gestão Escolar, EAD (UFPA). Mestrando em Ensino pela UNIVATES/LAGEADO/RS. Professor Efetivo dos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) da Rede Municipal de Ensino de Goianésia do Pará/PA. Técnico em Educação pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) no Município de Goianésia do Pará/PA
http://lattes.cnpq.br/2796253481971008

Jacqueline Silva da Silva
Doutora em Educação (UFRGS), professora da Universidade do Vale do Taquari-Univates dos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado e Doutorado em Ensino
http://lattes.cnpq.br/1507345723286610

RESUMO: A forma como a escola tem lidado com a Alfabetização Científica e Tecnológica na contemporaneidade é uma questão que merece destaque aos educadores. É essencial investigar como professores e professoras tem propiciado o ensino científico e tecnológico em suas aulas, a efetividade desta modalidade de ensino contribui de forma significativa para o desenvolvimento crítico do corpo discente através do ensino de ciências. O presente estudo teve como base metodológica de elaboração dois aspetos fundamentais: o primeiro refere-se a abordagem qualitativa cuja construção utilizou autores como Moreira (2011) e Ludk e Menga (2012), o segundo aspecto constitui-se pela pesquisa bibliográfica, tendo como base o pensamento de Severino (2007). Quanto a sua base teórica dialogamos com autores do campo de discussão, a destacar Auler (2003); Sasseron e Carvalho (2008); Chassot (2002). Compreender a necessidade de uma alfabetização eficaz significa dizer que a humanidade evolui num movimento constante, impondo a todos os atores sociais a compreensão de que o conhecimento Científico e Tecnológico está interligado com o pleno desenvolvimento da sociedade, firmando um movimento contínuo e atemporal. Portanto, a escola possui uma função primordial nesse cenário, sem perder de vista a formação de professores, pois ela tem a oportunidade de capacitar seus alunos para a construção de um pensamento crítico e solidário. Entretanto, é importante salientar que a construção de uma educação emancipatória prescinde de investimentos consideráveis na formação de professores, pois, para garantir uma prática inovadora, onde docentes estejam aptos a acompanhar as vicissitudes da sociedade globalizada, faz-se necessário investimento econômico e social de forma considerável.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização Científica e Tecnológica. Formação Crítica. Ensino de Ciências.

SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL LITERACY: A REFLECTIVE VIEW REGARDING SCHOOL ACTION AND THE NEED FOR CRITICAL CITIZEN TRAINING

ABSTRACT: The way in which the school has dealt with Scientific and Technological Literacy in contemporary times is an issue that deserves to be highlighted by educators. It is essential to investigate how teachers have provided scientific and technological education in their classes, the effectiveness of this teaching modality contributes significantly to the critical development of the student body through science education. This study was methodologically based on two fundamental aspects: the first one refers to the qualitative approach whose construction used authors such as Moreira (2011) and Ludk and Menga (2012), the second aspect is constituted by the bibliographical research, having as based on the thought of Severino (2007). As for its theoretical basis, we dialogued with authors from the discussion field, mainly refering to Auler (2003); Sasseron and Carvalho (2008); Chassot (2002). To understand the need for effective literacy means saying that humanity evolves in a constant movement, imposing on all social actors the understanding that Scientific and Technological knowledge is interconnected with the full development of society, establishing a continuous and timeless movement. Therefore, the school has a primary role in this scenario, without losing sight of teacher training, as it has the opportunity to train its students to build critical and solidary thinking. However, it is important to point out that the construction of an emancipatory education does not require meaningful investments in teacher training, as, to ensure an innovative practice, where teachers are able to follow the vicissitudes of a globalized society, economic and social investment of a meaningful shape.
KEYWORDS: Scientific and Technological Literacy. Critical Training. Science teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A Alfabetização Científica e Tecnológica na formação do cidadão é um assunto que deve permear o meio educacional em qualquer tempo e lugar. Deve na sua importância compor as reflexões da escola contemporânea. E o ato de nos fazer refletir para tal requer nossa compreensão de que a ciência é uma linguagem construída por homens e mulheres, linguagem viva no tempo e no espaço ocupado por diferentes grupos sociais. E é nessa perspectiva que o presente artigo objetiva possibilitar uma discussão sobre a Alfabetização Científica Tecnológica para a formação cidadã e sua importância na construção do pensamento crítico.

Falar desse assunto é compreender a capacidade da criação humana em diferentes campos de saberes voltados ao atendimento dos anseios dos sujeitos que constituem nossa sociedade, considerando seu tempo. E nessa direção é importante perceber que mesmo a maioria da sociedade sendo analfabeta cientificamente e tecnológica sua dinâmica não para, daí, sobretudo a necessidade da democratização do conhecimento científico-tecnológico aos cidadãos.

Doravantes as questões sucitadas acima, o texto está organizado dessa maneira, além dos elementos já destacados na introdução. O item dois se organiza com as discussões

quanto a Alfabetização Científica e a formação cidadã, fala do quanto a Alfabetização Científica pode contribuir no desenvolvimento crítico de uma pessoa tendo com base o trabalho desenvolvido na escola.

No item três temos uma provocação a pensarmos o ensino de ciências e o pensamento crítico do professor e, em seguida apresentamos como o trabalho se encontra estruturado metodologicamente e por fim deixamos as nossas consideraçõe finais, colocando em evidências os achados, os elementos sólidos capturados a partir das fontes pesquisadas em que demos o nosso tratamento analítico interpretativo.

2 I A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural (CHASSOT, 2002, p. 91).

No embalo do pensamento de Chassot (2002), entendemos que a necessidade da democratização do acesso ao conhecimento se fortalecerá no campo de luta por uma escola de todos e para todos, por uma escola mais criativa com suas ações de adendimento a sua comunidade. E só será possivel quando esses sujeitos tiverem consciência cidadã pautada no princípio de uma formação para além da escuta, da pesquisa, de uma formação que provoque no aluno o desejo de saber mais, de perguntar mais, ao professor, especialmente.

Para Auler (2003, p. 71).

> Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas dizer a sua palavra. Neste sentido, entende-se que, para a compreensão crítica da dinâmica social contemporânea, crescentemente vinculada ao desenvolvimento científico-tecnológico, a problematização, a desmistificação de construções históricas realizadas sobre a atividade científico-tecnológica, consideradas pouco consistentes, aqui denominadas de mitos, como, por exemplo, a neutralidade da Ciência-Tecnologia (CT) ou o determinismo tecnológico, é fundamental.

A luz dos argumentos de Auler (2003), alfabetizar vai além da repetição de palavras, para superar o pensamento simples e criação, ampliação de um pensamento crítico se faz preciso uma formação tomada pelo desejo de conhecimento, pelo desejo da investigação, da busca por resposta. Que esse sujeito tenha uma participação na tomada de decisões relacionadas aos problemas vivenciados em suas realidades, de modo a contemplar efetivamente a interação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS[1]). E nessa perspectiva falar da alfabetização científica, nos remete a pensar sobre o papel da escola na contemporaneidade e como essa escola tem se comportado frente tantas mudanças e a velocidade como elas se apresentam. Então, mediante esse movimento constante de mudanças não só no comportamento social presente em nossa atualidade Chassot (2002, p. 91) destaca que “A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida”. Sobre

1 Ciencia Tecnologia Sociedade;

essa discussão Sasseron e Carvalho (2008, p. 337 - 338) destacam:

> Em nossa visão, para o início do processo de Alfabetização Científica é importante que os alunos travem contato e conhecimento de habilidades legitimamente associadas ao trabalho do cientista. As habilidades a que nos referimos também devem cooperar em nossas observações e análise de episódios em sala de aula para elucidar o modo como um aluno reage e age quando se depara com algum problema durante as discussões. Acreditamos existir alguns indicadores de que estas habilidades estão sendo trabalhadas e desenvolvidas entre os alunos, ou seja, alguns indicadores da Alfabetização Científica, que devem ser encontrados durante as aulas de Ciências e que podem nos fornecer evidências se o processo de Alfabetização Científica está se desenvolvendo entre estes alunos.

Os autores nos provocam a pensar no espaço da sala de aula e como o ensino de Ciência tem se concretizado nesses espaços escolares, como o professor tem conduzido as questões indagadas pelos alunos no âmbito do ensino de Ciência. Será que tais questionamentos são tomados como indicadores de que esses alunos em sua formação possui um grau de criticidade? Ou ainda o professor é levado apenas a compreensão que ensinar ciência aos alunos é coisa apenas de cientista?

Ainda sobre o debate quanto ao processo da Alfabetização Científica, é sene qua non ressaltar a discussão apresentada por Auler e Delizoicov (2001). Eles discutem acerca da Alfabetização Científica Tecnológica na pespectiva ampliada. Segundo os autores, se faz preciso buscar compreender a interação existente entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), pois a sociedade é marcada em seu tempo quanto a criação de serviços e produtos pelas mãos dos homens a serem utilizados em "benefício" ou "malefício" da e na sociedade, como bem sinaliza (CHASSOT, 2002, p. 94) "Tenho sido recorrente na defesa da exigência de como a ciência melhorarmos a vida do planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, ás vezes, com maus usos de algumas tecnologias".

Nesse pressuposto, discutir sobre a Alfabetização Científica e Tecnológica nos possibilita enquanto pesquisador e educador pensar a ciência e suas manifestações no âmbito social e nesse aspecto "ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza" (CHASSOT, 2002, p. 91). Assim não podemos deixar de considerar a relação existente entre Desenvolvimento Científico, que por sua vez gera o Desenvolvimento Tecnológico, este acaba gerando o Desenvolvimento Econômico e por consequência desenvolve o bem-estar social. Nesse sentido, observamos que existe uma relação linear e, portanto caracteriza a concepção tradicional da ciência e tecnologia que "necessariamente conduz ao progresso e são sempre criadas para solucionar problemas da humanidade, de modo a tornar a vida mais fácil" (AULER E DELIZOICOV, 2001, p. 125).

Frente a esse pensamento o aspecto tecnológico se faz presente no meio social, causando um determinismo tecnológico, pois as mudanças ocorridas no aspecto social são oriundas da criação tecnológica, tendo a sociedade que fazer determinados ajustes ou se adequar as novas mudanças, produto dessa criação, enquanto por outro lado, se deve

compreender a autonomia da tecnologia a sua independência, visto que a mesma não necessita e nem sofre influência social para a sua existência. A tecnologia acontece do seu jeito no seu tempo, de modo a envolver aquela geração, de seu tempo estabelecendo uma relação de causa e efeito no avanço da humanidade e assim nos colocando a pensar que "o progresso social é consequência do progresso tecnológico" (AULER E DELIZOICOV, 2001, p. 126).

Para Sasseron e Carvalho (2008, p. 334)

> [...] a alfabetização deve ser possibilitar ao analfabeto a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca.

Segundo as autoras Sasseron e Carvalho (2008), a alfabetização da qual estamos a refletir se apresenta como a capacidade da organização de um posicionamento do pensamento organizado e lógico sobre um assunto do indivíduo, em que esse indivíduo também reconheça sua realidade como fator importante a ser considerado. Esse indivíduo pelo fato de marcar um posicionamento sobre alguma questão estabelece uma relação importante do seu grau de criticidade com o mundo ao seu redor. E essa capacidade a nosso ver, a escola possui frente as suas atribuições sociais, ela deve desde muito cedo trazer para seu interior, a partir de formação continuada para os professores independentemente do nível de ensino, apresentar aos alunos condições de questionamentos sobre uma discussão ou coisa ligada ao dia a dia desse aluno, sem perder de vista seu planejamento.

E para potencializar ainda mais o debate voltado para um ensino de Ciências que ultrapasse a visão tradicional de fazer Ciências em sala de aula e não apenas trabalhar conceitos científicos, na medida em que os alunos sejam capazes de resolver situações problemas do sue cotidiano, fazemos menção (SASSERON E CARVALHO, 2008, p. 335 - 336) quando dizem:

> Assim sendo, emerge a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam "fazer ciência", sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema.

Para as autoras acima citadas, é preciso oportunizar aos alunos o entendimento sobre Ciências e como o conhecimento advindo dela se relaciona com a sociedade na qual somos parte integradora. E nessa direção o nosso trabalho se consolida no debate segundo a ótica de alguns estudiosos da área, trazemos, portanto, o conceito de Alfabetização

Científica a partir de duas perspectivas a seguir, como bem destacam Auler e Delizoicov (2001).

A Alfabetização Científica e Tecnológica, pode ser percebida a partir de dois olhares, um olhar se fixa na concepção reducionista, estando esta reduzida apenas ao ensino de conceitos, limitando as possibilidades que a educação poderia levar a reflexão sobre a leitura da realidade social, tendo esse sujeito a obdiente e aceitação dos conceitos já estabelecidos, esse modelo de Alfabetização Científica Tecnológica, tem "como meta a tramissão unidirecional do conhecimento científico [...]. Fundamenta-se numa postura pouco crítica em relação às implicações da CT na sociedade" (AULER E DELIZOICOV, 2001, p. 128).

Enquanto na concepção ampliada da Afabetização Científica e Tecnológica, os conteúdos trabalhados na educação são percebidos, segundo Auler; Delizoicov (2001, p. 127) "como meios para a compreensão de temas socialmente relevante", em que o sujeito é convidado a fazer uma leitura social e a partir dela tecer seus argumentos, fazer suas inferências em questões ali percebidas. Na perspectiva ampliada, o sujeito tem a possibilidade de mergulhar em questões sociais presentes em sua realidade, e essa postura crítica será possível graça ao trabalho do professor e a partir disso "perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhoria da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento" (CHASSOT, 2002, p. 99).

Para Sasseron e Carvalho (2008, p. 336),

> Alfabetização Científica desde as primeiras séries da escolarização, permitindo que os alunos trabalhem ativamente no processo de construção do conhecimento e debate de idéias que afligem sua realidade. Para tanto, parece-nos importante que as aulas de Ciências Naturais, já no início do Ensino Fundamental.

De acordo com o pensamento de Sasseron e Carvalho (2008), a Alfabetização Científica deveria ser trabalhada desde os anos iniciais da criança na escola, onde a sala deveria ser um espaço de interação a partir de questionamentos pelas crianças, aproveitando a capacidade e a fase marcada pelos questionamentos, pelas perguntas sobre os mais diferentes assuntos. Mas essa postura que a escola deveria adotar requer, sobretudo um professor preparado, capaz de efetivamente em sua prática diária possibilitar o contato do fazer Ciência com seu alunos em diferentes áreas do conhecimento. Que tal professor tivesse uma formação continuada permanente e sólida para o enfrentamento dos desafios da escola na contemporaneidade.

E diante desse pressuposto, Sasseron e Carvalho (2008, p. 338) apontam a necessidade de:

> [...] reforçarmos nossa idéia de que o ensino de ciências deva ocorrer por meio de atividades abertas e investigativas nas quais os alunos desempenhem o papel de pesquisadores. Como nosso olhar está voltado para os primeiros

anos do Ensino Fundamental, contamos com a curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças desta faixa etária como motores de propulsão para as diversas e diferentes formas de buscar resolver problemas e explicá-los aos demais.

A formação desses professores deve está estruturada numa concepção dialógica e crítica, permitindo em seu trabalho com os alunos a leitura ampliada de mundo, da realidade onde esses sujeitos vivem, sobretudo com a capacidade de problematizar as relações existentes entre Ciência Tecnologia e Sociedade.

Falar da Alfabetização Científica e Tecnológica perpassa ao nosso entendimento, pela formação do professor e essa formação será a manifestação da capacidade de despertar em seus alunos o senso do diálogo, das reflexões sobre a criação e o desenvolvimento tecnológico colocado ao nosso favor. Não podemos comungar do pensamento fatalista que seria a acomodação, aceitando tudo de todos sem uma argumentação. E esse poder de pensar nesse avanço tecnológico e científico de maneira crítica, deve ser enxergado no professor, pois ele possui uma relação de construção de saberes, com sujeitos que vivem e convivem num sistema de inovação permanente.

Nessa perspectiva, não podemos achar bonito e aceitar esse pensamento da acomodação, da não problematização das situações reais, da formação para a passividade, não podemos deixar que “o processo educacional fomente a cultura do silêncio” (AULER E DELIZOICOV, 2001, p. 129).

Frente a reflexão posta no parágrafo anterior, Chassot (2002) nos convida a pensar o que a escola pensava sobre a educação dos alunos, como era repassado o conhecimento. A visão de um aluno considerado bom, seria aquele que decorava muitas informações, muitos conteúdos, longas páginas de livro. Ainda segundo o autor, no início da décado de 1990 o ensino era pautado quase que exclusivo no conhecimento científico e sua necessidade para os estudantes e os professores eram considerados os sujeitos da ação e os alunos meros receptores de informação (conhecimento).

Sobre essa discussão é importante destacar que atualmente o ensino de ciência se incorpora nos currículos, requerendo uma participação mais efetiva dos alunos, pois esses sujeitos devem fazer questionamentos acerca de aspectos sociais dos contextos que habitam. Assim, a formação de professores e professoras de ciência é uma necessidade de superação do pensamento de que a escola pode produzir conhecimentos, saberes advindos de contextos “sociais visando o atendimento das finalidades sociais da escolarização” (CHASSOT, 2002, p. 91), saberes produzidos na academia por sua vez considerado o saber acadêmico.

O conhecimento pelo que percebemos na proposta do Ministério da Educação – MEC, muda de desenho e consequentemente de intenção quanto ao formato de trabalhar as diferentes áreas de conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias,

e desse modo “o currículo disciplinar é substituído pelo curriculo de áreas” (CHASSOT, 2002, p. 92). E, por conseguinte o novo Ensino Médio é estruturado numa nova proposta tendo os professores que trabalhar de modo que as áreas de conhecimentos estabeleçam uma relação de conteúdos entre as disciplinas de área, ao passo de estabelecer uma conexão de elementos marcantes no tocante às questões socias, com a capacidade de provocar o pensamento crítico dos alunos.

E cada vez temos a percepção de diferentes áreas de saberes e que estão presentes em nosso dia a dia e essas diferentes ciências estão conectadas produzindo ou influenciando os cidadãos, e a partir desse desenho Chassot (2002, p. 92) “teremos a ciência, cada vez mais marcada por múltiplas interconexões”, em que “as diferentes concepções de ciências nos convida a adensar considerações acerca de uma proposta de vermos a ciência como uma linguagem” (CHASSOT, 2002, p. 92).

3 | O ENSINO DE CIÊNCIA E O PENSAMENTO CRÍTICO DO PROFESSOR

> [...] muitos são os motivos pelos quais os professores relutam em mudar a maneira como ensinam Ciências. Entre estes motivos, podemos citar que os professores em exercício acreditam que: carecem de conhecimento de conteúdo, tanto quanto de experiência prática, bem como recebem pouca orientação e suporte para mudanças (NIGRO E AZEVEDO, 2011, p. 707)

Fazer ciência é possibilitar e considerar o pensamento crítico construído no aluno mediante uma discussão mediada pelo professor em sala de aula. Nesse caso, a escola necessariamente deve ser vista como espaço de busca do saber científico, da quebra de paradigma de que é só na academia, no ensino superior que se faz ciência, precisamos avançar sobre esse pensamento que a nosso ver está ultrapassado, pois na escola há sujeitos pensantes, alunos e professores disponíveis a buscar novos saberes, novas experiências como sujeitos inseridos num mundo de mudanças. A escola é o espaço privilegiado no sentido de reunir diferentes sujeitos com diferentes pensamentos e “que possa pensar mais amplamente nas possibilidades de fazer com que alunos e alunas, ao entenderem a ciência, possam compreender melhor as manifestações do universo” (CHASSOT, 2002, p. 91).

Nesse enfoque, a construção da cidadania supera preocupações em diferentes setores de nossa sociedade, aqui cabe fazer o destaque da pesquisa, da investigação por ser ainda percebida pela grande massa com uma tímida compreensão de sua grandeza na contemporaneidade. A esse respeito AULER (2003, p. 72) aponta o seguinte argumento:

> [...] no contexto da formação da cidadania, novas questões têm entrado em pauta. Por exemplo, a preocupação com objetivos educacionais. Em outras palavras, por que ensinar, por que aprender ciências. Neste sentido, a abordagem temática constitui-se no horizonte para o qual apontam os esforços empreendidos no processo de pesquisa/intervenção, entende-se que esta viabiliza discussões mais amplas, não restritas ao campo metodológico.

A citação acima, nos convida a refletir sobre a importância da escola na formação de um ser mais ativo, devemos na condição de professor olhar no retrovisor da história da educação brasileira e de fato ter clareza a respeito da necessidade de ensinar e aprender ciências em sala de aula aos nossos estudantes, visto que carregamos uma cultura de como a escola trabalhava e que ainda não se desprendeu totalmente desse modelo de educar. E para pensar sobre isso, Santos (2007, p. 475), afirma que "No Brasil, a preocupação com a educação científica foi mais tardia. No século XIX, o currículo escolar era marcado predominantemente pela tradição literária e clássica herdada dos jesuítas".

E para melhor ilustrar esse tempo em que o ensino de ciência não tinha a devida atenção e ficava em outro plano na prática do professor em sala de aula, o ensino da leitura e da escrita tinha destaque na realidade sala de aula, como postula Nigro e Azevedo (2011, p. 718).

> O quadro mais acentuado poderia ser caracterizado por uma escassa atribuição de tempo a outras disciplinas escolares, apesar de poderem ser justamente estas disciplinas aquelas que forneceriam o suporte básico, ou seja, o 'o que comunicar' para o ensino da leitura escrita. Fica claro que a disciplina Ciências disputa, portanto, espaço no ensino primário e está em desvantagem em relação à disciplina Língua Portuguesa.

Como argumentam Nigro e Azevedo (2011), a educação brasileira requer a superação da carência de formação de professores. Precisamos de professores e professoras com uma concepção de educação mais crítica, tendo em sua base de formação o ensinar a fazer ciências, a partir das indagações, das provocações, das problematizações, ao passo de despertar no aluno o desejo da investigação, da capacidade de perguntar ao invés de apenas querer responder.

E nessa perspectiva, outro aspecto sene qua non a considerar na educação científica, é o currílo escolar e a reflexões de sua manifestação em diferentes funções no âmbito da educação, pois Santos e Nortimer (2000, p. 110) afirmam que, "tais currículos apresentam como objetivo central preparar os alunos para o exercíco da cidadania e caracterizam-se por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social".

A partir dessa reflexão podemos dizer que:

> [...] torna-se importante discutir os diferentes significados e funções que se têm atribuído à educação científica com o intuito de levantar referenciais para estudos na área de currículo, filosofia e política educacional que visem analisar o papel da educação científica na formação do cidadão (SANTOS, 2007, p. 475).

A alfabetização científica e tecnológica, não deve ser vista dissociada de questões sociais vivenciadas por alunos e professores na escola, que por sua vez é um espaço com intenção de educar, de formar para a vida em que de fato a escola como instituíção propagadora do saber sistemático possa refletir seu modelo educativo na perpectiva de um ensinar cientificamente, uma vez que para Santos (2007, p. 476):

> [...] a ciência engloba diferentes atores sociais e que a compreensão desse campo da análise das inter-relações entre esses atores, pode-se considerar que a compreensão dos propósitos da educação científica passa por uma análise dos diferentes fins que vêm atribuídos a ela pelos seus diversos atores.

Para potencializar mais ainda nossa discussão acerca da alfabetização científica e tecnológica, dizendo sobre os impactos que a produção do conhecimento dispara sobre as pessoas no mundo contemporâneo, é preciso que o professor e a professora enquanto seres sociais, críticos e formadores de opinião reconheçam que “vivemos hoje em um mundo notadamente influenciado pela ciência e tecnologia” (SANTOS E NORTIMER, 2000, p. 111).

Podemos compreender, com base em Santos e Nortimer (2000) que a alfabetização científica deve ser planejada a partir de um currículo assentado numa proposta que trata das inter-relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, ou seja, que se faça um planejamento tecnológico vislumbrando a solução de problemas de ordem social. Ainda como afirmam Santos e Nortimer (2000, p. 111).

> Tais currículos apresentam uma concepção de: (i) ciência como atividade humana que tenta controlar o ambiente e a nós mesmos, e que é intimamente relacionada à tecnologia e às questões sociais; (ii) sociedade que busca desenvolver, no público em geral e também nos cientistas, uma visão operacional sofisticada de como são tomadas decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e tecnologia; (iii) aluno como alguém que seja preparado para tomar decisões inteligentes e que compreenda a base científica da tecnologia e a base prática das decisões; e (iv) professor como aquele que desenvolve o conhecimento de e o comprometimento com as inter-relações complexas entre ciência, tecnologia e decisões. (p. 111)

Os currículos precisam está muito bem desenhados e apresentar as concepções de homem que pretendem formar nas escolas, sem perder de vista a sociedade em constante crescimento no campo tecnológico e que tanto aluno como professor são integrantes dessa realidade chamada sociedade e que eles se enxerguem como atores sociais que contribuem para o crescimento da produção do conhecimento, que por sua vez se relaciona com interesse de todos os cidadãos. E segundo SANTOS E NORTIMER (2000, p. 116), “A aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos enfatizaria aspectos relacionados ao interesse pessoal, à preocupação cívica e às perspectivas culturais”.

Para fortificar a questão cultural como uma manifestação social presente numa dada realidade, o professor possui uma grande responsabilidade para com a formação de alunos críticos que participem de tomadas de decisões quando preciso, porém a realidade se configura em outro formato. O professor mesmo tendo a segurança em sua prática carece de formação para melhor trabalhar o ensino de Ciências numa proposta que supere a visão conceitual, apenas. Nesse sentido, Nigro e Azevedo (2011) salientam que:

> Finalmente, em relação às necessidades formativas, podemos dizer que os professores em serviço, envolvidos neste trabalho, parecem estar

> relativamente seguros quanto às suas práticas, indicando que necessitam de formação específica em Ciências a fim de superarem defasagens em relação ao domínio do conteúdo conceitual desta disciplina (p. 718)

E pensando no conhecimento como instrumento de desalienação, a investigação científica e tecnológica propicia a participação dos alunos na tomada de decisões, na resolução de problemas, na reflexão sobre os valores éticos, políticos e morais da sociedade onde estão inseridos. Mas, para isso o professor de Ciências deve superar a carência em sua formação e passar a dominar conteúdos de caráter investigativo com seus alunos e assim oportunizar a atuação desses sujeitos em comunidades, grupos sociais, dentre outras organizações de maneira a manifestar o potencial de atuação enquanto sujeito ativo no espaço que ocupa.

Frente aos argumentos apresentados, falando da importância do ensino de ciências nas escolas brasileiras e o quanto isso seria relevante, Santos e Nortimer (2000, p. 126) afirmam que "O contexto atual é bastante favorável para a elaboração de projetos nacionais de ensino de ciências, tanto para o ensino fundamental como para o médio, com ênfase em CTS[2]".

E esse contexto pensado do ponto de vista político, coletivo e educacional pode alcançar uma formação ideal de nossos alunos, pois pensar uma proposta inovadora de ensino de Ciências requer um comprometimento não só político, mas de um planejamento concreto educacional que de fato atenda aos anseios de professores e alunos, sem priorizar certos campos do saber. Pois para Auler (2003, p. 78).

> [...] cada vez mais, o ser humano interage e vive em contextos complexos. Os seres humanos, devido a sua natureza humana, biológica e físico-química, estão inevitavelmente em interação. [...] o processo pedagógico não deve se restringir à sala de aula. O meio circundante, a comunidade passa a integrar o contexto educacional.

O processo educativo nesse caso se torna algo indispensável de atenção, visto que a Alfabetização Científica não ocorre de uma hora para outra, requer investimentos substancial na educação como um todo, a destacar na formação de professores de Ciências, na infraestrutura de laboratórios, pois são os professores que estão na ponta do processo e, portanto precisam da capacitação capaz de preparar o ser humano para viver em diferentes contextos.

4 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo foi pensado a partir das discussões oriundas da disciplina Fundamentos de Alfabetização Científica e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale de Taquari – Univates – na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação, no ano de 2020. E o desejo de

2 Ciências Tecnologia e Sociedade

compreender ainda mais o que os estudos têm apontado acerca da Alfabetização Científica e Tecnológica se consolidou mais fortemente, após a obtenção do conceito A na avaliação final da referida disciplina.

A partir de então revisitamos os textos utilizados pelos professores no percurso da disciplina e, portanto, fizemos uma releitura deles, destacando os pontos relevantes não vistos no momento do primeiro contato com os mesmos. Foi considerada ainda a bibliografia proposta na ementa da disciplina e por conseguinte, objetivando ampliar as discussões sobre a temática apresentada realizamos busca de outros textos, artigos científicos relacionadas com a discussão, tendo como ferramenta de apoio para a busca o Google Acadêmico. Essa necessidade de buscar outros autores é justamente pela capacidade de nos possibilitar a apropriação de outros olhares científicos biblográficos nesse campo de estudo e assim consolidar nossa escrita no âmago do conhecimento científico.

O trabalho se constitui numa produção de obordagem qualitativa a destacar o pensamento de Teixeira (2011, p. 137) quando afirma, "Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação [...] isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação". Ainda sobre a abordagem qualitativa da pesquisa destacamos Moreira (2011, p. 50-51) ao postular o posicionamento sobre o pesquisador, dizendo:

> Ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de exploratório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos.

Ainda a respeito da abordagem qualitativa da pesquisa, os autores, Ludke e Menga (2012, p. 48) afirmam. "Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para "trabalhar" o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa". E esses achados serão evidenciados ao longo da escrita com destaque nas considerações finais sem perder de vista o objetivo traçado para o presente estudo. Sobre esse aspecto do olhar ao fazer inferências por parte do pesquisador, no tocante ao material coletado, "É preciso que a análise não se restrinja ao que está explicíto no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e tema sistematicamente silenciados" (LUDKE E MENGA, 2012, p. 48).

E nessa perspectiva entedemos a relevância da discussão que constitui a alfabetização científica e, portanto, temos o desejo de trazer a tona novas percepções de como esse debate tem se materializado nas pesquisas científicas, a partir das produções então utilizadas em nosso escrito, que ora apresentamos.

O estudo se fundamenta metodologicamente quanto ao tipo de pesquisa bibliográfica a qual escolhemos tendo como fonte bazilar a afirmativa de Severino (2007) quando

destaca:

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 122)

Fundamentado nesse ponto de vista de Severino (2007), nosso estudo sustenta sua qualidade, pois ele advém de produções teóricas escritas por estudiosos do campo de discussão, a Alfabetização Científica e Tecnológica, ao passo que o pesquisador fez sua análise e em seguida manifestou suas contribuições.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos autores, a organização das ideias e as nossas reflexões no tocante a alfabetização científica e tecnológica, apresentamos em nossas considerações finais achados relevantes que devem ser compartilhados com nossos pares pesquisadores, e demais que por uma razão ou outra sejam motivados a fazerem a leitura do texto em tela. E com o desejo de fortalecer as informações as quais trazemos nessa parte da escrita, fazemos uso do pensamento de Ludke e Menga (2012, p. 49) ao afirmarem que a [...] “organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador reportar os seus achados”.

Como sinaliza Ludke e Menga (2012), quando reportarmos aos nossos achados é porque o pesquisador já passou por uma fase mais complexa, suas ideias foram manifestadas e ali representadas. Assim o debate que permeia no seio social em torno da alfabetização cientifica e tecnológica é bastante provocador no sentido de a escola ter de repensar suas políticas de formação de professores, de estruturação do currículo, de como tem acontecido o aprendizado ali naquele espaço.

Constatou-se a necessidade de investimento na formação para além da escuta, da pesquisa, de uma formação que provoque o aluno o desejo de saber mais de perguntar mais, ao professor, especialmente, e também que alfabetizar vai além da repetição de palavras, para superar o pensamento simples e criação, ampliação de um pensamento crítico, uma vez que, falar da Alfabetização Científica, nos remete a pensar sobre o papel da escola na contemporaneidade, pois como salienta Chassot (2002), a Alfabetização Científica e Tecnológica provoca uma educação mais comprometida.

Que a Alfabetização Científica Tecnológica, na pespectiva ampliada, segundo os autores, se faz preciso buscar compreender a interação existente entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), de modo que a tecnologia acontece do seu jeito no seu tempo, de modo a envolver aquela geração, de seu tempo estabelecendo uma relação de causa e efeito no

avanço da humanidade.

Compreendemos ainda em nosso estudo, que a Alfabetização Científica e Tecnológica, pode ser percebida a partir de dois olhares, um olhar se fixa na concepção reducionista, estando esta reduzida apenas ao ensino de conceitos e na concepção ampliada da Afabetização Científica e Tecnológica. Nessa perspectiva, a Alfabetização Científica deveria ser trabalhada desde os anos iniciais da criança da escola, onde a sala deveria ser um espaço de interação a partir de questionamentos pelas crianças, mesmo porque, falar da Alfabetização Científica e Tecnológica perpassa ao nosso entendimento, pela formação do professor e essa formação será a manifestação da capacidade de despertar em seus alunos o senso do diálogo, das reflexões sobre a criação e o desenvolvimento tecnológico colocado ao nosso favor.

Foi evidenciada a importância da escola na formação de um ser mais ativo, devemos na condição de professor olhar no retrovisor da história da educação brasileira e de fato ter clareza a respeito da necessidade de ensinar e aprender ciências em sala de aula aos nossos estudantes e que para efetivamente acontecer a alfabetização científica deve ser planejado um currículo assentado numa proposta que trata das inter-relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Portanto, possibilitar uma discussão acerca da alfabetização, científica e tecnológica para a construção de um pensamento crítico do aluno e da aluna é pensar na formação que deseja tornar possível aos sujeitos uma formação crítica em diferentes áreas do saber, de maneira a participar com efetivo efeito em suas relações com seus pares no seu contexto social. E no sentimento de que a escola precisa ser concebida como um espaço democrático onde destacamos as nossas inquietações em torno do assunto, a partir de então estamos motivados a pensar outras escritas singulares a essa, com a mesma grandeza acadêmica.

REFERÊNCIAS

AULER Décio e DELIZOICOV Demétrio. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA PARA QUÊ?.** Rev. Ensaio I Belo Horizonte I v.03 I n.02 I p.122-134 I jul-dez I 2001.

AULER, Décio. ENSAI O – Pesquisa em Educação em Ciências Volume 05 / Número 1 – marçode 2003. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA: UM NOVO "PARADIGMA"?** https://www.scielo.br/pdf/epec/v5n1/1983-2117-epec-5-01-00068.pdf. Acesso em 29 de Dezembro de 2020.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, 25 a 27 de abril de 2002. Publicado na Revista Brasileira de Educação nº 21, set./dez. 2002, seção Documentos, p. 157-158. https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf Acesso em 23 de agosto de 2020.

LUDLE, Menga e ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** – São Paulo: E.P.U., 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologia de pesquisa em ensino**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NIGRO, Rogério Gonçalves e AZEVEDO, Maria Nizete. **ENSINO DE CIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL 1: PERFIL DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA NUM CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA**. Ciência & Educação, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011. https://www.redalyc.org/pdf/2510/251019937012.pdf. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

PROPOSIÇÃO E A PROCURA DE INDICADORES DO PROCESSO. Investigações em Ensino de Ciências – V13(3), pp.333-352, 2008. https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263 . Acesso em 29 de dezembro de 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos Santos e MORTIMER, Eduardo Fleury Mortimer. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira.** ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 02 / Número 2 – Dezembro 2002. https://www.redalyc.org/pdf/1295/129518326002.pdf. Acesso em 27 de agosto de 2020

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SASSERON, Lúcia Helena e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. **ALMEJANDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A**

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23, ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa** 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 12

O PROFESSOR, A ÉTICA E SUAS COMPETÊNCIAS

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 31/08/2021

Tatiana Goduto Nobre
Unisalesiano - Lins/SP
http://lattes.cnpq.br/0810461692392191

RESUMO: Embora encontrem inúmeras dificuldades pelo caminho, ainda é possível encontrar professores comprometidos com o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos. E embora cada professor possua seu método de ensino, existe um norte proposto por Perrenoud, que permite que o professor modelize sua postura frente a sala de aula e a seus educandos. É necessário que o educador mantenha uma postura ética frente a todas situações que encontrar, pois é um influenciador de grande força na formação dos adultos do futuro. Reflexões alinhavadas com contribuições bibliográficas sobre os temas vem com a metodologia, a fim de cumprir o objetivo de expor as novas competências para ensinar, propostas por Perrenoud, as dificuldades que encontram no desempenho de sua função e também o elo existente entre o professor e a ética, que tem papel fundamental na formação do educando. O resultado da pesquisa mostrou que é preciso que o professor esteja em constante reflexão sobre a sua prática, para que seja capaz de discernir sobre a forma como está trabalhando e como isso afeta seus alunos. A escola precisa estar consciente do trabalho sobre ética e este deve ser desenvolvido tanto pelos professores, quanto pela comunidade acadêmica, os pais e responsáveis e a própria comunidade na qual os alunos estão inseridos. É um papel que não pode ser esquecido. A conclusão que essa pesquisa traz é que o professor precisa levar em consideração a sua prática pedagógica em sala de aula, pois tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do seu aluno, podendo ser o foco de crescimento em sua aprendizagem, minimizando as dificuldades encontradas na prática docente. Quando professor, aluno, escola e família estiverem em sintonia total, será finalmente possível fazer o processo de ensino-aprendizagem funcionar eficazmente.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Competência. Educação.

THE TEACHER, THE ETICH AND YOUR COMPETENCES

ABSTRACT: Althought it has found so many difficulties on the way, it is still possible to find committed teachers with the work to be developed with their students. And althought each teacher has his/her teaching method, there is a way proposed by Perrenoud, that allows the teacher to model his/her posture in front of a classroom and the students. It's necessary the educator to keep an ethical posture compared to all situations that he/she finds, because he/she is an influencer with big impact in the formation of future's adults. Reflections brought with bibliographic contributions about the themes comes with the methodology, in order to fulfill the objective of

exposing the new competences to teach, purposed by Perrenoud. The difficulties that he/she find at the performance of his/her occupation and the link that there is between the teacher and the ethic, has a fundamental role at the formation of the student. The search result showed that it is necessary to teacher being in constant reflection about his/her practice, to be able to discern about the form how he/she works and how this affects his/her students. The school needs to be conscious of the work on ethics and it needs to be developed by teachers and by the academic community, parents and guardians and the community in which the students are inserted. It's a role that can't be forgotten. The conclusion that this search brings is that the teacher needs to consider his/her pedagogical practice in the classroom because he/she has a fundamental role in his/her students intellectual development, it could be the focus of growth of his/her learning, minimizing the difficulties found by the teacher's practice. When teacher, student, school and family are together it will finally be possible to make the teaching-learning process work effectively.
KEYWORDS: Teacher. Competence. Education.

1 I INTRODUÇÃO

Atualmente ouve-se sobre o papel do professor na formação do aluno, e em alguns casos, é depositado nos mesmos toda responsabilidade de não somente ensinar, mas também educar as crianças que vem cruas de casa, sem uma base familiar sólida.

A escola, como espaço físico, tem um papel fundamental na formação do educando, por ser o local do saber instituído, onde todo o conhecimento tem início e a aprendizagem se constrói dia a dia.

No meio educacional, cada professor possui seu jeito próprio de ensinar, e mesmo que não haja uma fórmula exata de como deve proceder-se, existe um rumo que permite modelizar a postura do mesmo.

Este artigo tem como objetivo expor as novas competências para ensinar, propostas por Perrenoud, as dificuldades que encontram no desempenho de sua função e também o elo existente entre o professor e a ética, que tem papel fundamental na formação do educando.

Reflexões serão alinhavadas com contribuições bibliográficas baseadas em definições no entorno das novas competências, dos desafios encontrados e de como a postura ética do professor faz-se necessária na formação do aluno.

2 I PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS

Mesmo em meio a tantas adversidades e dificuldades nos dias atuais, ainda é possível encontrar muitos professores dispostos a dedicar sua vida pela educação, e mesmo que não exista uma receita pronta a ser seguida, há um norte que pode servir de exemplo e modelo de como deve, ou deveria ser, um professor juntamente com sua conduta pessoal e seu comportamento frente às situações que encontra.

Antes de qualquer coisa, um professor precisa de ética para que seja capaz de se integrar ao meio em que convive e com as pessoas que estão inseridas nesse meio, e em relação aos seus alunos necessita ser capaz de superar a ideia de ser transmissor do saber, romper com a atitude de quem ensina e instrui, a favor do que provoca e incentiva nos alunos, como trabalhar de forma cooperativa na construção da aprendizagem.

Segundo Moretto, (2000)

> A ação do educador deve pautar-se na ética profissional vista como o compromisso de o homem respeitar os seus semelhantes, no trato da profissão que exerce. Este é o foco da ética profissional: o respeito. O corolário deste valor é um conjunto de valores, como a competência do profissional, a constante atualização no domínio dos conteúdos, a honestidade de propósitos na educação, a avaliação eficiente e eficaz dos alunos. Assim, podemos afirmar que educar é, por essência, uma atividade ética, tendo em vista as consequências para a vida dos educandos. (MORETTO, 2000, p. 1)

É necessário que o professor saiba criar ambientes de aprendizagem, oportunizar situações onde os educandos aprendam de diferentes maneiras, utilizando variadas mídias e as múltiplas possibilidades que a tecnologia proporciona, sem esquecer, é claro, da humanidade nas relações, do saber ouvir o que os alunos tem a dizer.

É preciso também, que o professor esteja em constante reflexão sobre a sua prática, para que seja capaz de discernir sobre a forma como está trabalhando e como isso afeta seus alunos.

Ser professor no século XXI não é fácil, vai além das formações pré-requisitadas, é mais do que ter concluído o curso de licenciatura plena ou até mesmo dominar alguma área específica de formação. Envolve muito mais do que simplesmente estar à frente de uma sala de aula e discursar.

E para que essa prática seja inserida, Perrenoud (2002), traz dez motivos ligados às ambições recentes do sistema educativo, onde faz-se necessário que o professor coloque em prática essa reflexão.

> Entre esses motivos, não há cronologia nem hierarquia. Podemos esperar que uma prática reflexiva: compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação. (PERRENOUD, 2002, p.48).

O mundo vive em constante mudança, as tecnologias se renovam, o trabalho se transforma, a comunicação se inova, a vida se recicla e até mesmo o pensamento se modifica, dessa forma, a prática docente passa a ter que refletir sobre o mundo, os professores são os intelectivos e moderadores, que interpretam ativamente a cultura, os valores e os saberes em transformação.

Philippe Perrenoud, em seu livro “Dez competências para ensinar” (2000), traz novas ideias de um modelo exemplar de professor, que pode ser usado como base para modelizar o comportamento e as ideias de professores que estão saindo agora da formação ou do que estão buscando sua remodelação.

O primeiro tipo de professor citado é aquele capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Nessa primeira competência, pede-se que o professor conheça os conteúdos a serem ensinados e seus objetivos de aprendizagem, sendo capaz de trabalhar a partir das representações dos alunos, ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar.

Perrenoud diz que “Uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso e é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver”. (2000, p. 33)

Administrar a progressão de aprendizagem é o que traz a segunda competência. O professor precisa pensar na totalidade do processo, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos, adquirindo uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, pois “essa visão também exige um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual, [...] aprendizagem e desenvolvimento e julgar se as dificuldades de aprendizagem se devem há outras causas”. (p. 47); tomando decisões de progressão e rumos de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000)

A terceira competência, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, diz que

> Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação. (PERRENOUD, 2000, p. 56)

Nessa terceira competência também é trazido o saber administrar a heterogeneidade de seus alunos, ampliando a gestão de sala de aula para que possa fornecer apoio integrado aqueles alunos portadores de grandes dificuldades, pois,

> Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais. Esse é um recurso, assim como uma condição, para que uma discriminação positiva não seja vivenciada e denunciada com uma injustiça pelos alunos mais favorecidos. Portanto, é importante que o professor dê todas as explicações necessárias para conseguir a adesão dos alunos, sem a qual suas tentativas serão todas sabotadas por uma parte da turma. (PERRENOUD, 2000, p. 64)

O professor capaz de envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho é o que pede a quarta competência. Deve-se desenvolver o desejo de aprender, o relacionamento com o saber, a capacidade de uma auto avaliação, para que a criança possa se definir no seu projeto pessoal na aprendizagem. (PERRENOUD, 2000)

> Os mais alheios ao próprio conteúdo do saber em jogo oferecem, inevitavelmente, menores garantias de uma construção ativa, pessoal e duradoura dos conhecimentos. Todavia, diante de tantos alunos que não manifestam nenhuma vontade de saber, uma vontade de aprender, mesmo frágil e superficial, já é um consolo. (PERRENOUD, 2000, p. 70)

O trabalhar em equipe, que ainda é o mais temido por todos, faz com que muitos busquem combater obstáculos e resistência por parte dessa equipe, pois precisam elaborar projetos em conjunto; muitos estarão à frente de dirigir um grupo de trabalho; necessitando saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos. “Viver com as neuroses dos outros exige não apenas uma certa tolerância e uma forma de afeição, mas também competências de regulação que evitam o pior”. (PERRENOUD, 2000, p. 91) são as qualidades pedidas na quinta competência.

A participação da administração da escola encontra-se na sexta competência, nela entram: elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. (PERRENOUD, 2000)

> Uma nova organização do trabalho, pela introdução, por exemplo, de ciclos de aprendizagem, modifica o equilíbrio entre responsabilidades individuais e responsabilidades coletivas e torna necessário, não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência baseada em um projeto (PERRENOUD, 2000, p. 107)

Conseguir informar e envolver os pais, assim como dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes vem como algo crucial na sétima competência, na qual, faz-se necessário que o professor consiga manter uma boa relação com os pais de seus alunos, incluindo-os nas ações escolares, visando um bem maior para o processo de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000)

O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, que são inseridos na oitava competência transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. O professor predica usar editores de textos, explorando didáticas e programas com objetivos educacionais. (PERRENOUD, 2000)

Dessa forma, a mesma traz a discussão da questão da informática na escola, pois os professores precisam comunicar-se à distância por meio da telemática e utilizar as ferramentas de multimídia no ensino. Sendo assim, essa competência mostra a importância da atualização do professor quanto a tecnologia, para que esteja integrado ao mundo interligado em que se vive hoje, o que facilitará a relação com o aluno que já vem de tal realidade. (PERRENOUD, 2000)

> A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

A nona competência vem como uma ação social e também humana, onde é necessário que o professor seja capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Nesta, Perrenoud (2000) traz a prevenção a violência na escola e fora dela, bem como todas as suas subdivisões, como lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referente à disciplina na escola, ás sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. “Sua competência é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas” (p. 152).

E por fim, na décima competência, espera-se que o professor seja capaz de administrar sua própria formação contínua, saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação, pois dessa forma estará garantida a atualização e o desenvolvimento de todas as demais competências. (PERRENOUD, 2000) “Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (p. 169).

3 | DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES

Em todas as áreas de trabalho, diariamente os profissionais encontram-se em dificuldades e com desafios a serem vencidos, e com os professores essa realidade não é diferente.

A ação didática, é uma atividade fundamental para a conscientização do processo de aprendizagem e o professor deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura de mediador no contexto de vivência de seu aluno.

De acordo com Freitas (2004) a aprendizagem está:

> [...] compreendida como processo que integra organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade, orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador de tal modo que este possa perceber criticamente as situações-limite a que se encontra limitado e, para além delas, perceber-se como sujeito da criação do inédito-viável, no desenvolvimento da autoria de sua consciência crítica. (FREITAS, 2004, p. 227)

O professor precisa levar em consideração a sua prática pedagógica em sala de aula, pois tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do seu aluno, podendo ser o foco de crescimento em sua aprendizagem, minimizando as dificuldades encontradas na prática docente.

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por outros, cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que toma decisões, gera conhecimentos, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional (GARCIA, 1999). Nestes novos tempos, incertos e instáveis, é fundamental que o docente atue como facilitador da aprendizagem, pois diante de uma gama de informações acessíveis, não é ele mais a origem do conhecimento (DEMO, 2000).

Nos parágrafos a seguir, serão listadas e dissertadas sobre algumas situações corriqueiras enfrentadas pelos profissionais educadores que dedicam suas vidas as salas de aula.

3.1 Professor mediador

Essa é uma ideia que há tempos é divulgada no meio educacional, e não se limita apenas ao professor sendo o mediador entre o aluno e o conhecimento pronto do material didático e sim um conhecimento "constituído por determinantes culturais, sociais e políticos e entendido em sua historicidade", como bem explicita Anna Helena Altenfelder:

> A ação do professor, nesse caso, é a de "organizar a relação do aluno com os objetos do conhecimento, [...] garantindo a aprendizagem. " Mas a aprendizagem, explica a autora, a partir de uma perspectiva vigotskiana, é um fator propulsor para o desenvolvimento do sujeito. Esse desenvolvimento tem dois níveis: o real, que mostra o que o indivíduo faz por si próprio; e o potencial, o que consegue fazer com a ajuda de outros. É nesse nível potencial que está "a essência da mediação docente. (ALTENFELDER, 2004, p. 1).

Os conhecimentos, neste caso, não fazem parte de um ajuntamento aleatório e sim de uma seleção feita pela escolarização ao longo dos anos e da construção da sua própria história e que tem relação direta com os conteúdos que a cultura de determinada escola considera serem adequados e de certa forma os repensa e reinventa.

Trabalhar com esses conteúdos não tem como finalidade somente a aquisição desses conhecimentos, vai muito além, tendo como principal objetivo a maneira como são adquiridos e o processo de formação do aluno que, aliadas à ação docente com uso do conhecimento prévio do aluno, o faz transcender seu conhecimento.

No entanto, para que isso se torne possível, existe a necessidade que o professor seja amparado pela instituição escolar e a partir daí se torne um gerador de espaços e relações, o que permitirá essa transcendência na aprendizagem do aluno.

3.2 Professor técnico de futebol

Em uma sociedade que vive a base de resultados mensuráveis e rápidos, encontra-se muita dificuldade no exercício do professor, ainda mais por tratar-se de um trabalho a longo prazo e não de uma ação isolada em busca de respostas imediatas.

Além disso, é visto amiúde, outros ofícios onde os profissionais são chamados de professores, comparação a qual não seria injusta, caso os professores fossem de fato

tratados e respeitados da mesma forma com que outros são.

Na figura a seguir, pode-se perceber uma crítica a intensa desvalorização que o professor enfrenta todos dias, e até mesmo uma surpresa por ainda existirem profissionais dispostos a dedicarem-se à essa profissão mesmo em meio a tantas adversidades.







Figura 1 - Tirinha Armandinho

Fonte: http://tirasarmandinho.tumblr.com/page/51

Tudo isso estaria ligado a desmotivação e descrença de verdades que antes davam sentido à vida, o que inevitavelmente diminui o encantamento por coisas em que se era motivado até mesmo a lutar, se fosse necessário.

Esse desencantamento acaba causando um esfriamento da fé no trabalho do professor, já que diversas outras situações e formações passam a impressão de obterem o mesmo resultado, em menor tempo e com menos dedicação.

Caberia então ao professor, trabalhar mais do que como narrador dentro da sala de aula, sendo também um gestor das relações, situações e desafios que os alunos enfrentam todos os dias, sem perder também a função de motivador que coloca obstáculos no caminho incentivando que os alunos se esforcem e encontrem uma saída para os mesmos.

3.3 Professor e a burocracia

Cada vez mais, são vistas situações onde ações tomadas pelo professor são boicotadas pela burocracia. Muitas dessas ações poderiam ser as únicas alternativas que solucionariam, por exemplo, dificuldades de aprendizagem ou algum problema que possa ser comum a toda sala.

Essas normas, além de impedir certas ações também acabam tomando um tempo que poderia ser gasto de outra forma pelo professor e acaba sendo inutilizado com o preenchimento de formulários repetitivos, entrega de documentos outrora documentados e até mesmo reuniões não produtivas, onde os mesmos assuntos são tratados diversas vezes.

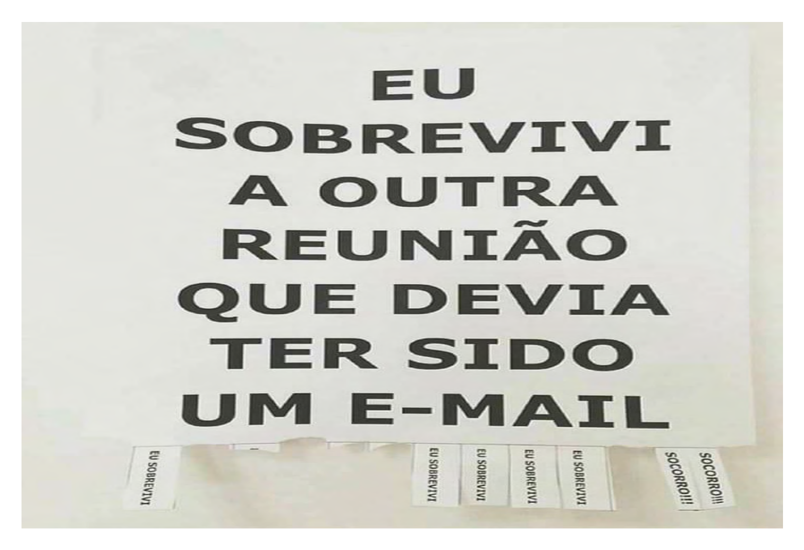


Figura 2 - Crítica ao excesso de reuniões

Fonte: Imagem retirada do aplicativo Instagram - 2016

Na figura supra anexada é possível identificar uma sátira quanto as incontáveis reuniões marcadas, sem valia alguma, apenas para fins de cumprimento de calendário ou para assuntos supérfluos, tempo esse, que poderia ser usado de melhor forma, como já citado, para maior dedicação do professor no preparo de suas aulas e seus materiais, por exemplo.

3.4 Professor e o tempo

Proporcionar ao aluno um tempo único que não se misture, nem se dissolva no tempo da vida cotidiana é uma das alternativas que fazem com que o professor consiga atuar de forma próxima ao aluno, uma vez que dentro dos muros escolares o tempo é um presente que suspende o passado junto todas as suas cargas e também o futuro e seus medos.

Como por exemplo no filme “Escritores da liberdade” onde a professora Gruwell, vivida pela atriz Hilary Swank, se depara com a realidade de uma escola totalmente tomada pela violência e por conflitos constantes envolvendo preconceito racial e a partir daí, enxerga a necessidade de novas formas de trabalho para que os alunos falem mais de si e então seja possível trabalhar formas para que repensem seus valores.

Não sendo possível ver esse tempo realmente acontecer cotidianamente, Aquino, (1996, p. 49) explica-o bem: “O tempo pedagógico não é um tempo de Cronos, e nem um tempo de Kairós. É o tempo de Aion, é o tempo da simultaneidade, um tempo outro, o tempo do diálogo entre um professor e um aluno”, diz, recorrendo às noções temporais da Grécia Antiga.

3.5 Professor e sua identidade

Como visão geral da atual situação do professor no Brasil, pode-se dizer que o mesmo não possui sua identidade, diferente de outras profissões, que possuem formações específicas em sua área de atuação.

No Brasil, diversas instituições oferecem formações para quem deseja ser licenciado em pedagogia, diferente de outros países, que reúnem todas as licenciaturas (plena ou específicas) em um único instituto, fortalecendo assim sua identidade e garantindo que saibam que são licenciados, aptos a lecionar tais matérias.

Toda essa formação e essa certeza do que são e qual seu papel dentro da sociedade, nascem durante o processo dentro da universidade. É ali, na formação intensa do professor que ele deveria se descobrir, encontrar sua identidade.

Bernardete Gatti, em "Professores para quê?", defende:

> Ele precisa de conhecimentos fundantes de filosofia, sociologia, psicologia e história da educação, que deem uma base interdisciplinar compreensiva do ser humano em desenvolvimento na sociedade." E precisa conhecer práticas socioeducacionais associadas a essas perspectivas. "Não estou falando que tem de conhecer a 'tecniquinha' disso ou daquilo. Tem de conhecer práticas importantes para suas relações com os alunos, que lhe deem possibilidade de refletir. Caso contrário, será um executor de protocolos. (apud BARROS, 2015, p. 1)

"Deter o conhecimento de como ensinar, relacionando-o ao contexto de onde o fará, levando em conta as dimensões cognitiva, política, cultural e afetiva, é o que pode dar identidade ao professor", vislumbra Altenfelder (apud BARROS, 2015, p. 1), do Cenpec. "É o que pode fazê-lo acreditar em si mesmo", (p. 1), diz, acrescentando que "o ato de refletir sobre o próprio trabalho, repensando, a partir disso, a prática e modificando a forma de "pensar, agir e sentir", é um fator de ampliação de sua consciência" (p. 1).

3.6 Professor e suas saídas e descaminhos

Diferente de tempos atrás, ir para escola aprender apenas os conteúdos não é mais o propósito e o que incentiva os alunos e até mesmo os pais na participação da vida escolar, mas sim uma aprendizagem significativa, uma educação diferenciada pelos professores.

Pais e educadores concordam que o universo escolar é também muito útil para a socialização, para a troca de experiências, para o trabalho das emoções, para o aluno se descobrir, e se redescobrir, como indivíduo, entre muitas outras finalidades.

Conseguir que todos esses objetivos sejam devidamente alcançados não é função apenas do professor, mas seu papel é sim, um dos mais decisivos no aproveitamento que crianças e adolescentes fazem de suas vivências no meio escolar.

Por isso, é importante que o professor avalie constantemente seu comportamento, visando avaliar como anda sua influência sobre cada integrante da sala. Do contrário, alunos desestimulados podem brotar aos montes, prejudicando, sem sombra de dúvida, o

processo de aprendizagem em todos os aspectos.

Para Simão de Miranda (apud BARROS, 2015, p. 1), educador, mestre em Educação e doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, o trabalho do professor no combate ao desestímulo é diário e "ele precisa investir na sua relação com as crianças, mostrar que gosta de conviver com elas e de partilhar todos aqueles momentos. Ele deve passar confiança, para que os alunos dividam seus medos e inseguranças, inclusive aquelas ligadas ao aprendizado".

A criança vê no adulto uma figura de segurança, e no professor, além disso, como um exemplo de postura a seguir e conduta a levar por todo o processo escolar e também pela vida.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais ainda é possível encontrar professores com competências diversas e que possuem modos de ensinar diferentes, situação que pode ser muito valorosa se os mesmos forem capazes de refletir sobre como suas competências influenciam seus alunos.

Cada professor que passa pela vida de um aluno é visto como um modelo para ele, percebe-se então a necessidade de que o educador tenha sempre uma postura ética, pois, é um influenciador poderoso na conduta dos adultos do futuro.

É necessário saber posicionar-se, portar-se, corrigir-se quando necessário e não somente ensinar a seus educandos como fazer isso, mas também aprender com eles, pois cada aluno traz consigo experiências e vivencias que podem somar para a formação do educador.

Deste modo, também se faz muitíssimo importante o envolvimento da família e todo corpo escolar na formação dos alunos, pois ele vive e convive em cada um desses espaços, tornando necessários uma conexão e um diálogo alinhado entre os mesmos, evitando um conflito interno da criança.

Quando professor, aluno, escola e família estiverem em sintonia total, será finalmente possível fazer o processo de ensino-aprendizagem funcionar eficazmente.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H. Formação continuada – os sentidos atribuídos na voz do professor. 2004. 175 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

AQUINO, J.G. **Confrontos na sala de aula:** Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

BARROS, R. **Professores para quê?** Disponível em http://www.revistaeducacao. com.br/professores-para-que/. Acesso em 05/10/2016.

DEMO, P. **Conhecer e aprender:** sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto. Porto, 1999.

MORETO, V. P. **2ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional**, promovida pelo Senac no ano de 2000, em Florianópolis/SC http://www.pedagogia.com.br/ artigos/ posturadoprofessor /index.php? Acesso em: 26/06/2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre. Artmed, 2002.

______. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre. Artmed, 2000.

CAPÍTULO 13

PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES: MISSÃO PROTESTANTE: EXTENSÃO AGRÍCOLA E O IMAGINÀRIO DA EAL (1908-1936)

Data de aceite: 01/12/2021

José Normando Gonçalves Meira
Professor dos departamentos de História, Métodos e Técnicas Educacionais e Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros–UNIMONTES
Minas Gerais – Brasil
http://lattes.cnpq.br/9386435620693811

Uma versão deste texto foi publicado originalmente na Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 214-234, maio/ago. 2017.

RESUMO: Este trabalho discute as atividades de extensão da Escola Agrícola de Lavras (EAL) no período entre 1908, quando foi fundada, a 1936, quando nela consolidou-se o ensino superior de Agronomia. Os objetivos deste estudo são: (a) compreender as estratégias de penetração na sociedade por parte da instituição pesquisada, pretendendo a sua aceitação como propulsora do progresso; (b) interpretar as motivações e providências para a efetivação do projeto; (c) analisar a relação entre a origem norte-americana dos empreendedores e os aspectos daquele contexto que os levaram a acreditar na importância de tais ações para a realização dos seus ideais; e (d) verificar como teorias e políticas referentes à modernização da agricultura no Brasil influenciaram as atividades de extensão empreendidas pela EAL. Foram utilizadas fontes do Arquivo Público Mineiro, do Museu Bi-Moreira da Universidade Federal de Lavras e do Pró-memória Gammon, do Instituto Presbiteriano Gammon, em Lavras (MG).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino agrícola. Extensão agrícola. Missão protestante.

FOR BEYOND THE SCHOLAR WALLS: PROTESTANT MISSION, EXTENSION AND IMAGINARY OF EAL (1908-1936)

ABSTRACT: This work debates about the extension activities of the Escola Agrícola de Lavras (EAL) in the period of time between 1908, when it was founded, to 1936, when the higher education in agronomy was consolidated on the college. The objectives of this study are: (a) the strategies of the researched instituition on penetrating the society, as propellent of the progress; (b) to interpret the motivations and providences taken for the actualization of the project; (c) to analyze the relationship between the entrepreneurs north-american origin and the aspects of that context that led them to believe on the value of such actions to the achievement of their ideals; and (d) to verify how theoriesand policies referring to the modernization of the agriculture in Brazil influenced the extension activities undertaken by EAL. It was used sources from Arquivo Público Mineiro, Museu Bi-Moreira da Universidade Federal de Lavras and Pro-Memória Gammon, from the Instituo Presbiteriano Gammon, in Lavras (MG)

KEYWORDS: Agricultural teaching. Agricultural extension. Protestant mission.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as atividades de extensão da Escola Agrícola de Lavras no período entre 1908, quando foi fundada, a 1936, quando nela consolidou-se o ensino superior de agronomia. Analisa as estratégias de penetração na sociedade por parte da instituição. Por se tratar de uma escola confessional, serão consideradas também as suas intenções religiosas refletidas nas suas ações educacionais. Pretendia ser recebida pela sociedade regional como propulsora do progresso e assim ganhar espaço para a evangelização. Interpretar as motivações e providências para a efetivação do projeto, analisar a relação entre a origem norte-americana dos empreendedores e os aspectos daquele contexto que os levaram a acreditar na importância de tais ações para a realização dos seus ideais e verificar como teorias e políticas referentes à modernização da agricultura no Brasil influenciaram as atividades de extensão empreendidas pela EAL também fazem parte dos objetivos deste estudo.

A Escola Agrícola de Lavras foi idealizada por Samuel Rhea Gammon, tendo como objetivo influenciar toda a região Oeste de Minas Gerais com os seus ideais de modernidade e progresso. Tais ideais, segundo a tradição religiosa de origem puritana, calvinista, estavam vinculados ao dever cristão do exercício da sua vocação no mundo e desenvolvimento das potencialidades humanas para a glória de Deus.[1] Considerando que em Lavras já havia se instalado, com a chegada da Missão, vinda de Campinas em 1893, sob a sua direção, o Instituto Evangélico, que posteriormente passou a chamar-se Instituto Gammon, onde eram desenvolvidos outros tipos de ensino, a criação da Escola Agrícola seria apenas mais um desafio dentre os já assumidos.

A idéia era formar agentes de mudança capazes de contribuir para o progresso da nação brasileira, fazendo “brilhar a luz do Evangelho” nesta terra: a reforma da sociedade, segundo os princípios teológicos protestantes da vertente calvinista.

Para executar o empreendimento, a Missão Oeste do Brasil, mediante solicitação do reverendo Samuel Gammon, providenciou a vinda dos Estados Unidos, do agrônomo recém-formado Benjamin Hunnicutt, que na ocasião tinha apenas vinte anos de idade. Além dos conhecimentos científicos adquiridos no Mississipi State College, era atribuída ao jovem bastante experiência nas questões relacionadas ao cultivo da terra, devido à sua tradição familiar[2]. Hunnicutt é lembrado nas publicações da Universidade Federal de Lavras, não apenas como o fundador da escola, mas como responsável por iniciativas pioneiras consideradas relevantes para a região e em âmbito nacional.

1 Segundo o entendimento reformado, todas as coisas foram criadas por Deus, para a Sua própria glória e devem ser objeto de todo empenho humano no exercício pleno das suas habilidades. Daí o lema do Instituto Evangélico: “Para a Glória de Deus e progresso humano”

2 Segundo os registros do Museu Bi-Moreira, da Universidade Federal de Lavras, “Toda a sua família tinha grande conhecimento com a agricultura e registra uma curiosidade: “A sua bisavó fora proprietária da fazenda ‘Tara’, imortalizada na obra ‘...E o Vento Levou’”

2 I ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA EAL

Para evitar anacronismo, é preciso esclarecer que o termo "extensão rural" será aqui utilizado para se referir às ações da escola Agrícola de Lavras que visavam alcançar a comunidade mais extensa, extrapolando os seus objetivos específicos para a formação dos seus alunos, reconhecendo que em grande parte do período estudado o termo ainda não era empregado nesse sentido. De acordo com os documentos da Escola Agrícola, esta seria a responsável pela inauguração da extensão rural no Brasil, quando, em 08 de Outubro é criado o Grêmio Agrícola cujo presidente era o aluno Jaime Ferreira de Brito. A partir desse momento, ações sistemáticas começaram a ser realizadas para tanto, mas antes disso, tanto a Escola Agrícola de Lavras como outras instituições já procuravam ampliar a sua esfera de ação com o objetivo de levar a modernização aos produtores agrícolas em geral.

A extensão agrícola propriamente dita no Brasil é considerada a partir da década de 1940 (LISITA, 2005), em período marcado pela intensificação do debate sobre a s questões relacionadas ao desenvolvimento nacional, tendo em vista as profundas mudanças no contexto sócio-político ocorridas a partir de 1930. A agricultura passa ter nova função qualitativa, buscando definir as necessidades de produção para o mercado externo e, ao mesmo tempo, para atender às demandas de consumo interno das massas urbanas (CORPORAL, 1991). Alguns autores, apontam os indícios de seu surgimento ou sistematização a partir da década de 1930: "Entre os anos 30 e os anos 50, as novas práticas de 'ensino' suplantariam, pouco a pouco, sua dimensão escolar, transmutando-se em 'assistência técnica', mediante a proliferação de clubes agrícolas e assistência comunitária" (MENDONÇA, 1999, p.20). Reconhecem, entretanto, que práticas embrionárias de extensão rural já podem ser observadas anteriormente:

> A partir de 1908, observa-se a criação de estações experimentais, institutos de pesquisa e a diversificação dos periódicos (boletins técnicos, revistas para agricultores, jornais agrícolas, revistas especializadas em tópicos de agronomia e zootecnia e cadernos de agricultura em jornais diários), de iniciativa tanto pública côo particular (...) A lógica inerente a esse novo sistema agrícola seria a razão. Ela ergueria a nossa agronomia à altura de ciência (Oliver e Figueirôa, 2006, p. 110,112).

Ainda que a instalação da Extensão Rural no Brasil, de forma mais sistemática e efetiva tenha se dado a partir dos anos 1930, a necessidade de modernização e progresso percebida desde o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, conforme discussão empreendida por Meira (2009), justificaram diversas ações por parte das instituições nascentes para alcançar os produtores em geral e não somente a nova geração que poderia ser formada em seus bancos.

A extensão era um empreendimento que visava a persuadir os produtores, apontando-lhes a necessidade da utilização das novas tecnologias. Seus conhecimentos

empíricos deveriam ser superados, passando a dialogar com os conhecimentos científicos. Para isso era necessário intenso trabalho de propaganda para convencer o produtor rural dessa necessidade, mediante o discurso da superação do atraso, tendo como referência os países desenvolvidos, especialmente os Estados Unidos. O aumento da produtividade e o desenvolvimento do potencial do Brasil, bem como a melhora da qualidade de vida das famílias, inclusive no que diz respeito à saúde eram considerados de fundamental importância para o progresso da sociedade. Lisita (2005, p. 2) afirma que, em termos gerais,

> A extensão rural no Brasil nasceu sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o atraso na agricultura. Para tanto, havia a necessidade de "educar" o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária, com isso ele passaria do atraso para a "modernidade". O modelo serviria para que o homem rural entrasse na dinâmica da sociedade de mercado, produzindo mais, com melhor qualidade e maior rendimento. Um modelo "tecnicista", isto é, com estratégias de desenvolvimento e intervenção que levam em conta apenas os aspectos técnicos da produção, sem observar as questões culturais, sociais ou ambientais. Com raízes "difusionistas", pois visa apenas divulgar, impor ou estender um conceito, sem levar em conta as experiências e os objetivos das pessoas atendidas.

A Extensão Rural insere-se "num conjunto de debates sobre a modernização nacional" (Bombassaro, 2006, p.). A Escola Agrícola de Lavras é portadora desses ideais, como fica evidente tanto pelo discurso direto como também por suas ações e planejamentos durante todo o período que o presente estudo abrange. Desde o início das suas atividades, em 1908, a Escola Agrícola de Lavras, aderindo às propostas de modernização da agricultura brasileira, procurava desenvolver atividades que suplantassem a mera formação técnica dos seus alunos. O objetivo era alcançar também aqueles produtores rurais que não tinham acesso a essa formação. Seria uma forma de resolver problemas imediatos sem ter que esperar o surgimento de uma nova geração escolarizada para gerir os empreendimentos agrícolas. Levando o conhecimento científico imediatamente às fazendas, mesmo que de forma rudimentar, os seus benefícios já poderiam ser obtidos.

Já em 1910, em parceria com o Governo de Minas Gerais, instrução prática e elementar era dada a lavradores da região com o objetivo de habilitá-los para utilização de máquinas e obtenção de conhecimentos elementares da produção agrícola. Mantido pelo governo estadual, havia também um posto zootécnico que, além de servir para o treinamento dos estudantes, atendia à comunidade. Com a chegada de animais de raça importados, havia também a oportunidade para os produtores da região melhorar a qualidade dos seus animais. Os reprodutores da "fazenda modelo" eram alugados para isso. As normas para a utilização desses serviços eram estabelecidas pela escola em acordo com a Secretaria de Agricultura do Estado.

> Sem pesquiza, estudo e uma propaganda intensa das cousas agrícolas, não podemos ter um lavrador e um criador intelligentes e progressistas.

> Pela rotina hodierna de serviço quase inteiramente manual, não podemos progredir, nem tão pouco mantermos produção permanente. Urge portanto que os fazendeiros enviem os seus filhos às Escolas Agrícolas, e por outro lado que as Escolas Agrícolas levem os seus ensinos ao próprio fazendeiro. Os problemas a serem vencidos, de produção mais remunerativa, combate às moléstias, e venda mais vantajosa, são magnos, e só seremos bem sucedidos num esforço em conjuncto, onde cooperem as forças publicas, individuaes, associadas, enfim todas. No momento actual assistimos ao desabrochar de uma nova era na agricultura nacional (Prospecto do Instituto Evangélico de 1922).

Com o objetivo de levantar recursos para ajudar na manutenção da escola, de oferecer ambiente para aulas práticas, espaço de trabalho para alunos que não podiam arcar com as mensalidades do curso e para divulgar as ações modernizadoras da instituição, alguns empreendimentos industriais foram iniciados pelos organizadores da Escola. No caso de grãos, quando ainda não se conhecia na região o processo de ensilagem, foi construído um silo aéreo. Essa construção aparece nos documentos da UFLA, reportando-se ao pioneirismo da universidade, sendo este o primeiro silo aéreo de alvenaria construído na América do Sul. O referido silo aéreo foi construído em 1915.

Desenvolveu-se também na ESAL uma indústria de laticínios. Criada em 1909, tendo os seus produtos se tornado conhecidos em diversas outras regiões, a referida indústria servia de símbolo da modernidade que a escola pretendia representar.



FIGURA 26: Propaganda publicada em O Agricultor em fevereiro de 1924

Fonte: Acervo do Museu Bi-Moreira

Ênfase semelhante era dada às indústrias de beneficiamento de arroz, algodão,

café e ao engenho de cana.

Como o diretor da escola, Benjamin Hunnicutt era estudioso da cultura do milho e entendia ser o Brasil, devido ao clima e condições do solo, o lugar ideal para o desenvolvimento da sua produção, organizaram-se, a partir de 1915, na Escola Agrícola de Lavras, exposições nacionais do produto. O objetivo era divulgar as técnicas que poderiam aprimorar o cultivo do cereal e melhorar as variedades dele existentes no Brasil. Várias outras iniciativas relacionadas com o milho foram tomadas pelo professor desde que assumiu o projeto de instalar a escola idealizada por Samuel R. Gammon. Essa exposição, em 1915, foi a primeira iniciativa de alcance nacional por ele empreendida. Produtores de todo o país enviavam amostras da sua produção para concurso, valendo prêmios em dinheiro para os vencedores.



FIGURA 27: Exposição do Milho.

Fonte: Extraído do site: < http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/tgdocs/photo.php?lid=69

A criação do Grêmio Agrícola de Lavras em outubro de 1921, tendo como primeiro presidente o aluno Jaime Ferreira Brito, é considerado fundamental para o início das atividades sistemáticas relacionadas à extensão agrícola. É criado na escola, em 1924, o programa de "propaganda Agrícola" que se utilizou de algumas iniciativas já existentes para intensificar os objetivos de extensão. O objetivo era ampliar os esforços pela modernização da Agricultura. Aproveitando-se da estrutura adquirida pela Escola Agrícola de Lavras, o serviço de propaganda agrícola poderia acelerar o referido processo. A revista *O Agricultor*, de fevereiro de 1924, assim apresenta o referido programa:

> Um dos maiores factores do progresso moderno da agricultura tem sido o desenvolvimento do trabalho agrícola pelo ensino ambulante. Podemos chamar esse serviço, fomento agrícola, propaganda agrícola, ou serviço de divulgação, mas o fim é sempre o mesmo: levar directamente ao fazendeiro e á sua família a instrucção agrícola. O progresso da agricultura depende de três aspectos de esforços: 1º Pesquizas e investigações; 2º Ensino agrícola nas escolas primarias, secundarias e superiores; 3º propaganda agrícola para a instrucção do fazendeiro em meio de suas atividades. Há no paiz mais de 650.000 fazendas onde trabalham alguns milhões de pessoas, enquanto que nas escolas agricolas do paiz estão estudando apenas algumas centenas de moços. É facil verificar então a importancia de um Serviço de Propaganda directo, pessoal ao fazendeiro. A Escola Agrícola de Lavras (Fundada em 1908) acaba de organizar um Serviço de Propaganda Agrícola. Esse serviço oferece ao lavrador e ao criador a cooperação da Escola e de muitas firmas comerciaes e tambem em occasiões espciaes , a cooperação dos governos, e a soluço dos seus problemas. O motivo deste trabalho é dar occasião a que a Escola Agrícola de Lavras e diversas companhias comerciaes façam uma contribuição directa para a porsperidade do paiz, demonstrando assim a sua sympatia pela classe agrícola. Nessa propaganda não se visa resultados financeiros directos mas, acontece que promovendo a prosperidade geral, todos os que fazem parte do serviço participarão deste estado geral de cousas (...) O programa inclue: Publicações agrícolas, correspondencias e consultas, graphicos, photographias, cartazes, films agrícolas, visitas as fazendas e varias zonas agrícolas, campanhas sobre problemas especiaes da lavoura, pecuaria (...) Offerecer os seus auxilios a todo individuo que o peça, dentro dos limites razoáveis de tempo, distancia e exigências.

No mesmo texto da revista, observa-se: "Este serviço é offerecido aos agricultores brazileiros pelo commercio norte americano em testemunho de sua shympahia e sincera amizade". Mesmo antes da criação do Serviço de Propaganda Agrícola, algumas das ações por ele posteriormente absorvidas já eram realizadas pela escola com o objetivo de promover o progresso da agricultura.

2.1 Eventos

No mesmo ano de 1921, realiza-se a Primeira Exposição Agropecuária do Estado de Minas Gerais, com a participação de produtores de várias regiões do Estado. Paralelamente a esta exposição, continuava a ser promovida anualmente a Exposição Nacional do Milho, iniciada em 1915. *O Agricultor*, de agosto de 1929 ressalta que a Exposição Agropecuária de

Lavras já se tornava tradição. Anuncia a sétima vez que o evento era realizado, apontando-o como de singular importância para a ampliação do conhecimento das técnicas modernas da administração da propriedade rural com as diversas atividades a ela pertinentes. Esta exposição foi organizada pela Sociedade Agrícola de Lavras, com o apoio do governo do Estado, mas sob a influência da Escola Agrícola.



FIGURA 28: Primeira Exposição Agropecuária e Industrial de Lavras em 1921.

Fonte: Acervo do Museu Bi-Moreira

Além dessas exposições, a partir de 1933, seguindo o exemplo da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, passa-se a realizar em Lavras a Semana do Fazendeiro. *O Agricultor*, de julho de 1933, assim anuncia o evento:

> Promovida, pela primeira vez, na região sul e oeste do Estado de Minas, por iniciativa da Escola Agrícola de Lavras, realizar-se-á nos dias 31 do corrente a 4 de Agosto, um valioso certame já amplamente conhecido, pelo nome de "SEMANA DO FAZENDEIRO". O êxito cada vez mais crescente que experimenta, anno após anno, a mesma realização na cidade de Viçosa, onde é patrocinada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado, , levou os seus idealizadores à tarefa de proporcionar aos fazendeiros do sul e do oeste mineiros as mesmas oportunidades, de que gozam, há tempo já, os da zona do Centro, da Mata, e mesmo o visinho Estado do Espírito Santo. A Semana do Fazendeiro, cuja origem se acha nos Estados Unidos da América do Norte, onde primeiramente se realizaram iniciativas neste sentido, e onde ellas alcançaram um êxito impossível de ser avaliado, constitue sem duvida uma medida merecedora das mais francas sympatias por quantos anseiam por um alevantamento de nossos systemas rotineiros, tanto n Agricultura, como na Pecuária, por quantos desejam ver este ' Brasil, essencialmente

agricola', produzir mais, melhor e mais economicamente...

É anunciado que durante o evento mini-cursos relacionados às diversas práticas agrícolas seriam ministrados gratuitamente aos lavradores e aos produtores rurais.

A partir de 1935, um outro evento, "coadjuvado pela Nona Exposição Agropecuária de Lavras, pela Segunda Semana do Fazendeiro e pelo Terceiro Concurso de Vacas Leiteiras", foi inaugurado na Escola Agrícola de Lavras: A Semana do Ruralista. *O Agricultor* de 1935, assim relata os objetivos e os resultados obtidos na inauguração do evento, a Primeira Semana Ruralista de Lavras:

> Este acontecimento, cujo nome veio prestigiar a serie de certamens realizados em princípio do mez de julho foi, sem duvida, o de maior alcance educacional.(...) A Escola Agrícola de Lavras, compreendendo bem o valor patriótico das realizações desta natureza, abriu as suas portas e os seus salões,, pequenos para abrigar o numero elevadísssimo de alumnos, assistentes das aulas ministradas no seu prédio principal. Alli se ministraram mais de cincoenta cursos, todos de interesse a aplicação imediatos. Uma centena de professores, além de outras tantas pessoas interessadas, de todas as ´partes de Minas, freqüentavam ávidas de conhecimentos, essas aulas. Nos três grupos escolares, houve diariamente, varias aulas theoricas e praticas, uma verdadeira ' Escola Activa'. Nos collegios da cidade repercutiu interessantemente o echo da semana ruralista, todos se interessavam por seu trabalho e por seus inestimáveis ensinamentos. Os alumnos que lucraram com as proveitosas lições, forma muito além de mil. Mas a semente lançada nessa mutidão de professores e alumnos, hoje ainda em centenas, já amanhã ultrapassará os milhares pelo Brasil afora, pregando e executando um trabalho útil e patriótico de uma pátria Nova. Se as aulas foram frequentadíssimas à noite, a assistência às reuniões foi sempre crescendo, ultrapassando por muito a lotação do Theatro Municipal, que é de mil pessoas.

A Semana do Ruralista era promovida pela Escola Agrícola de Lavras em parceria com a Sociedade Rural local, a Prefeitura Municipal e o comércio local, com o auxílio dos governos Federal e Estadual. A Sociedade Brasileira dos Amigos de Alberto Torres, criada em 10 de novembro de 1932, patrocinou este evento..

2.2 Publicações

A publicação de boletins, periódicos e livros foi uma das principais formas utilizadas pela Escola Agrícola de Lavras para promover a "agricultura científica". Esse recurso também foi utilizado pelas outras instituições, desde o final do século XIX, intensificando-se na terceira década do século XX. A Escola Agrícola de Lavras, além de seguir a metodologia adotada pelas instituições similares da época, já encontrou entre os seus organizadores uma tipografia organizada e com a prática de publicar livros, folhetos e jornais para a divulgação das suas idéias religiosas. No Museu Bi-Moreira, da Universidade federal de Lavras, e no Pró-Memória Gammon, há vários livros, principalmente de Samuel Gammon, publicados com fins religiosos. No campo educacional, o Instituto Evangélico de Lavras já se utilizava desse recurso para anunciar os seus projetos. Com a criação da Escola Agrícola,

desde o seu início a tipografia foi colocada ao seu serviço. Uma das principais publicações da instituição foi a revista mensal, de circulação nacional, "O Agricultor". O primeiro número foi lançado em 1922, sob a responsabilidade do Grêmio Agrícola da escola:

> Contendo artigos, reportagens, notas, cartas-respostas e outras matérias sobre agropecuária, pretendendo instruir e educar os agropecuaristas brasileiros, bem como promover o desenvolvimento rural do país. Até 1935 era a única revista agropecuária do Estado de Minas

A revista *O Agricultor*, procurando cumprir os objetivos relacionados à propaganda agrícola, publicava artigos dos professores, recebia contribuições técnicas oriundas de outros órgãos. Havia na revista uma seção de consultas, com o objetivo de interagir com o produtor rural. O periódico circulou até 1943, quando, por problemas financeiros, deixou de existir. O conteúdo da revista, especificamente durante o período que é objeto desta pesquisa, refere-se à divulgação dos atos da escola agrícola de Lavras: Resultados de experiências realizadas, trabalhos de alunos, registros de atividades, divulgação dos eventos e outros aspectos do "modus operandi" da instituição. Apresenta ainda resenhas de livros publicados na área das ciências agrícolas, especialmente aqueles publicados pela própria escola.

Na seção de consultas da revista aparecem correspondências de diversas regiões de Minas Gerais e até de outros estados. Em uma delas, um fabricante de queijos, Eugênio Leal, de Soledade de Itajubá apresenta dúvidas quanto à fabricação do queijo prata. Informa que as orientações recebidas anteriormente não tinham sido suficientes. O ex-aluno e professor da Escola Oswaldo Emrich, encarrega-se de responder, oferecendo minuciosa orientação técnica. No mesmo número da revista, um produtor do Estado do Paraná faz consulta sobre avicultura.

Os boletins gratuitamente distribuídos aos agricultores, contendo informações diversas sobre a cultura do milho (boletins I a V), criação lucrativa de suínos (boletins VI e VII), eram anunciados pela revista. Cartazes eram distribuídos anunciando a existência dos referidos boletins e de filmes cinematográficos que poderiam ser exibidos em centros agrícolas. Esses cartazes remetem os seus leitores às páginas da revista *O Agricultor*, onde se encontravam as descrições completas dos seus conteúdos. No número de julho de 1928, consta a apresentação dos seguintes filmes agrícolas:

> O Serviço de Propaganda Agrícola da Escola Agrícola de Lavras offerece para exibição em centros agrícolas uma serie de films instructivos adquiridos do Ministério da Agricultura dos Estados Unidos. Estes films já foram exibidos com grande sucesso no Congresso dos Criadores Mineiros, em Bello Horizonte, na Sexta Exposição Agropecuaria de Lavras e em São Paulo, pela Sociedade Rural Brasileira. Os assumptos tratados são: Avicultura Moderna, Combate ao Carrapato, O Berne, A Varejeira, Vermes nos Porcos, Movimentos do Cavallo, Reproductores de Raças Leiteiras, Cultura de Laranja na Florida, o Feijão Soja, As Cooperativas Agrícolas.

Além das orientações relacionadas à produção rural, encontravam-se nas páginas

de *O Agricultor* vários outros saberes, veiculando crenças e valores da instituição que o mantinha. O cuidado da saúde é tema que merece especial cuidado.

Esse cuidado remete-se à imagem do Brasil reiterada naquele momento: um país doente e que só poderia alcançar o progresso se resolvesse esse problema básico. O "processo civilizador" do Brasil, segundo o debate empreendido pelo movimento sanitarista, dependia diretamente da reversão do quadro no que dizia respeito às condições de vida da população, especialmente às populações rurais. O caboclo brasileiro, embora forte por natureza e habitante de terras produtivas e férteis, tornava-se vítima indefesa de diversas doenças. Vencer o descaso para com a saúde pública e tornar esse brasileiro saudável deveria ser providência urgente do Estado para que o Brasil pudesse desenvolver todo o seu potencial, tornando-se uma nação forte. Kropf e Lima (2008), afirmam:

> O movimento pelo saneamento do Brasil, desencadeado durante a Primeira República (1899-1930), colocou em evidência as precárias condições de saúde das populações rurais como principal obstáculo a que o país se civilizasse e se tornasse efetivamente uma nação.

A revista *O Agricultor* demonstra, em diversos de seus artigos, que adere ao discurso sanitarista. A almejada reforma da sociedade passaria também pelos cuidados necessários com a saúde. No primeiro número da revista, aparece artigo "Protecção à Creança", do Dr. Paulo Menicucci, denunciando os problemas relacionados às precárias condições de saúde percebidas no interior do estado:

> Quem quizer tomar o trabalho de percorrer logares recônditos do estado de Minas, certo ao par do grande surto de progresso, observado no desenvolvimento considerável da cultura do café, da canna de assucar, do cereaes e do grande adeantamento da pecuária com todas as suas industrias correlatas, não deixará de notar o quanto de trabalho ainda se faz mister para collocarmos o homem lavrador a coberto de tantas e tão variadas endemias, eternos obstáculos, barreiras consideráveis levantadas na estrada do progresso do nosso grande Paiz. Causa pena principalmente o modo porque são tratadas a creanças. Na phase da vida em que a espécie humana tem necessidade dos maiores cuidados por parte dos paes e mentores, a infância é completamente abandonada. Não se cuida do homem no desabrochar da sua existência; não se lhe ministram os necessários desvelos de que muito carecem, e, não há negar, a existência torna-se-ha um fardo pesadíssimo para o infeliz predestinado,cujo trabalho jamais conseguirá eleva-lo á altura de ente útil á sociedade. É o que se observa no meio rural...

A revista *O Agricultor* criou a partir de 1925, uma seção com o título " O Companheiro do Lar". Nela, é também demonstrada a mesma preocupação com o saneamento do Brasil nos moldes do movimento sanitarista, embora não haja evidências de ligação direta com o referido movimento, mas apenas a reprodução de um discurso bastante comum no meio intelectual brasileiro naquele período. A professora de Artes Domésticas da escola Karlota Kemper, Bella Kolb, era a responsável pelo trabalho. A seção era composta de artigos e de respostas às consultas feitas por donas de casas sobre assuntos diversos relacionados à

administração da casa. Desde informações referentes à etiqueta, formas adequadas de se por a mesa, receitas e outras, até orientações referentes ao cuidado da saúde da família.

Dentre as publicações da Escola Agrícola de Lavras que faziam parte do Serviço de Extensão Agrícola, surge, partir de 1924, o folder que apresenta especificamente a Fazenda Modelo “Ceres”, produzido pela “Tipografia do Instituto Evangélico”. A missão de equipar o produtor rural com conhecimentos científicos e de colocar à sua disposição os resultados obtidos nas pesquisas e experimentos realizados na escola é claramente exposta no referido documento. O próprio sistema de “fazendas modelo” e campos de experimentação é peculiar às primeiras décadas do século XX, fundamentado na proposta republicana para a educação. Contrasta-se com a predominância do enfoque bacharelesco próprio do período imperial.

Esse novo modelo é bastante enfatizado em Minas Gerais pelo programa progressista do governo João Pinheiro. Nesse governo surgem diversos campos de experimentação e as fazendas modelo, várias delas sob a responsabilidade direta do Estado e outras, como no caso desta, ligada à Escola Agrícola de Lavras, de iniciativa particular, mas com o apoio do poder público. Esses estabelecimentos serviam para reforçar a construção da imagem de uma nova agricultura. No catálogo há abundante utilização da imagem fotográfica. As pocilgas, instalações amplas, bem cuidadas e os porcos da raça Duroc-Jersey apontam para o rigor técnico e o pioneirismo da escola, enfatizando sempre a importação de animais de raça e, especificamente a introdução no Brasil da referida raça de porcos consideradas economicamente viáveis pelo tamanho e produtividade. Ressalta-se a criação de aves de raças, coelhos, gado bovino, ovinos, caprinos dentre outros, sendo demonstradas também em fotografias.



FIGURA 30: Criação de gado bovino.

Fonte: Acervo do Museu Bi-Moreira

Os mesmos recursos são utilizados para a divulgação de culturas, tais como feijão e soja. Há grande ênfase na qualidade dos produtos e na forma como são cultivados, incentivando aos produtores não somente a adquirirem as sementes desejadas, mas também a adotarem as orientações contidas no catálogo, garantindo assim, a manutenção da qualidade do produto origina.

Catálogos semelhantes ao acima mencionado são também produzidos em inglês, para a divulgação dos atos das missões no seu país de origem. Benjamin Hunnicutt publicou o opúsculo *Agriculture in the Program of Modern Mission*, contendo informações relacionadas aos métodos missionários adotados em outros países e a experiência brasileira, em particular. Explica ser o objetivo principal das missões mundiais a redenção do homem pelo Evangelho de Cristo. Contudo, promover a desenvolvimento humano, melhorando as suas condições de vida, é também aspecto que não deve ser desconsiderado como testemunho cristão. Benjamin Hunnicutt é o autor do referido catálogo onde fala do lugar que os projetos de modernização da agricultura ocupam nas missões modernas. Conta a sua própria experiência pessoal quando em 1905, tornou-se um voluntário para integrar-se nesse programa. Atendeu ao apelo do “Movimento Voluntário Estudantil”. No catálogo

de 1920 apresenta o “Lavras Agricultural College”, com diversas fotografias, enfocando a dupla ênfase da escola: os conhecimentos teóricos e pesquisas de campo e em laboratórios associados ao fazer cotidiano, à prática. Acompanham o referido exemplar, cartas de órgãos norte-americanos, acusando o seu recebimento nos Estados Unidos.

Vários livros também fazem parte das publicações da Tipografia Evangélica destinada à divulgação das escolas que compunham o Instituto Evangélico e, especialmente, do serviço de extensão rural da Escola Agrícola de Lavras. Um dos principais livros publicados por professores da instituição foi a obra “O Milho: Sua Cultura e Aproveitamento no Brasil”, do fundador da escola Benjamin Hunnicutt. Esta publicação foi realizada por meio da editora Livraria Leite Ribeiro do Rio de Janeiro. Segundo o próprio autor, a obra foi escrita para o lavrador. Assim, procurou ser de fácil compreensão e de valor essencialmente prático. Visava a aprimorar a cultura do milho, mantendo-o como um dos mais importantes cereais produzidos no Brasil.

Além da obra supracitada, Benjamin Hunnicutt publicou boletins, livros, artigos e opúsculos sobre diversos temas relacionados à produção agrícola com objetivos semelhantes aos da sua principal obra.

3 | A ESCOLA AGRÍCOLA DE LAVRAS NA PERCEPÇÃO DA SOCIEDADE LOCAL

Os documentos que possibilitaram a realização do presente trabalho permitem avaliar o lugar que a Escola Agrícola assumiu no imaginário social de Lavras e região e em outros lugares onde suas práticas eram divulgadas. O fato de colocar em evidência uma pequena cidade do Oeste de Minas Gerais, utilizando-se dos eventos e publicações da escola, a propaganda do seu pioneirismo em diversos aspectos da produção do conhecimento técnico nas diversas áreas da agricultura, serviu para que a instituição ganhasse a admiração dos moradores da cidade, principalmente aqueles que eram portadores dos ideais de civilização e progresso nos moldes ali empreendidos.

O jornal *A Gazeta*, de Lavras, órgão sem ligações diretas com o Instituto Evangélico ou a sua entidade mantenedora, em agosto de 1936 reivindica o reconhecimento da Escola Agrícola por parte do governo federal. Critica a demora desse ato, argumentando que a qualidade do trabalho realizado pela escola no decorrer dos anos deveria ser elemento motivador para que tal reconhecimento se agilizasse:

> O reconhecimento da nossa Escola Agrícola por parte do governo federal é uma medida que se impõe, que se faz urgente, não como um favor, como um benefício à nossa cidade, mas porque o governo está no dever de fazer justiça, ainda que tardia, a um educandário que se vem destacando no Brasil pela sua efficiencia e pelo patriotismo com que vem preparndo a mocidade para a grande luta da agricultura. É de causar a mais dolorosa estranheza, não resta a menor duvida achar-se a nossa Escola Agrícola ainda dependendo daquelle ato governamental, quando o seu nome, esplendidamente firmado em todos os quadrante4s do país, é um motivo de orgulho para Minas e quiçá

> para todo o Brasil. De facto, quem olhar para os departamentos de onde se irradiam os ensinamentos da cultura racional há de encontrar, sempre em destaque, um nome que se relaciona com a nossa Escola, um nome que aqui se iniciou, que aqui se fez, que daqui se projetou. Lutando victoriosamente em todos os setores da nossa actividade agrícola, os alumnos da nossa Escola vão-se distinguindo em toda parte, assim no sul como no centro, como no norte do país. Já é grande, muito grande, a phalange dos nossos dos nossos scientistas, dos nossos thecnicos, dos nossos agricultores racionaes, a firmarem em toda parte a potencialidade da nossa Escola Agrícola. Nos campos como nos laboratórios elles se destacam sempre, apesar da relativa pobreza material do centro em que se formaram. E se destacam porque a Escola Agrícola de Lavras, apesar de pobre, apesar de afastada dos carihos officiaes, está intellectualmente apparelhada para prestar ao país ainda mais serviços do que as congêneres do Estado, aquellas que bem cedo souberam abeirar-se dos detentores da cornucópia das graças... E de estranhar-se, pois, o alheamento do governo federal, que se tem feito surdo á razoável solicitação dos directores da nossa Escola, que merecem, incontestavemente, mais attenção e mais carinho. Se de todo o país, mesmo do extremo norte, affluem para esta cidade tantos moços desejosos de aqui se instruírem e se formarem, ao menos este facto deveria impressionar o governo e move-lo a uma attitude de justiça, que seria o reconhecimento, sem mais demora, de um estabelecimento cujo nome vem sendo firmado pelos technicos e verdadeiros scientistas que sahem dos seus bancos para o grande scenario onde se vem fazendo o Brasil. Que o ministro Odilon Braga considere estas palavras, não como um grito de natural revolta, mas como um pedido de justiça.

O texto reproduz e reforça claramente a imagem de superação, vitória, racionalidade científica, referência regional e nacional, intelectualidade. O mesmo jornal noticia com otimismo o reconhecimento da escola por parte do governo federal. Nessa outra matéria, ressalta-se a competência do então diretor da escola e a repercussão que o ato do governo federal teve perante a população local. Sobre a qualidade da educação produzida pela Escola Agrícola, tanto no que diz respeito ao ensino sistemáticos dos seus alunos em cursos regulares, como na instrução geral oferecida aos produtores rurais por meio das suas atividades de extensão, *A Gazeta*, continua:

> A Escola Agrícola de Lavras -- não somos nós quem o diz, mas, como Raul de Paula, muitos hospedes illustres que nos teem confortado com o seu estimulo – a Escola Agrícola de Lavras pode não impor-se á admiração do Brasil pelo aspecto material das suas installações. Ella impressiona, entretanto, pelo espírito que preside a todas as suas actividades theoricas e praticas, pela aptidão e desprendimento de seus dirigentes e professores, pela aplicação dos seus alumnos e, o que é mais notável, porque é a prova tangível da sua efficiencia, pelos thecnicos, de irrecusável autoridade, que tem proporcionado ao país e cujas luzes se refletem lisongeiramente, dos mais altos postos de direcção, na política econômica da nossa pátria.

A Escola Agrícola, desde o seu reconhecimento pelo governo estadual, em 1917, quando realizou-se uma grande passeata pelas ruas de Lavras, procura estender ao povo as suas conquistas. Assim, como toda instituição que deseja implantar-se no imaginário coletivo como mais do que uma propriedade particular, como um patrimônio da comunidade

com nobres propósitos coletivos, por meio desses ritos, inclui a participação popular. A participação do povo serve de argumento para demonstrar a sua aceitação e, ao mesmo tempo, para reforçar a imagem de propriedade do povo, motivo do orgulho coletivo. Como afirma Carvalho (1995, p.10): “o imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também(...) por símbolos, alegorias, rituais, mitos”. Na edição do dia 20 de agosto de 1936, *A Gazeta do dia 20 de agosto de 1936* noticia a realização das festividades em comemoração ao reconhecimento da Escola Agrícola por parte do governo federal. A união entre “professores, alumnos e o povo” foi assim noticiada:

> Decorreu animadíssima a festividade offerecida pelos alumnos da nossa Escola Agrícola á sociedade lavrense, em regozijo da sua officialização pelo governo federal. Foi uma optima reunião, que conseguiu impressionar agradavelmente a todos quantos se integraram no movimento (...) Verdadeiro congraçamento motivado pela conquista de uma victoria que vem collocar a Escola Agrícola em uma posição de justificado destaque no scenario educacional do paiz, a festa do dia 14 do corrente foi como que uma explosão de alegria. Professores, alumnos e convidados, irmanados pelos mesmos sentimentos e enthusiasmados pela victoria commum, imprimiram á festa dos alumnos um alto cunho de sympathia, podendo dizer-se que a Escola viveu naquella noite horas mais intensa vibração espiritual. O estabeleccimento, sob a actual direcção do dr. Benedicto de O. Paiva, verdadeira summidade em assumptos de ensino thecnico agrícola, recebeu naquella noite a visita de antigos professores e elementos de destaque da sociedade lavrense, solidários com a alegria dos futuros agrônomos e corpo docente da escola.

É construída a imagem de fraternidade, unidade em torno dos interesses comuns da sociedade, tendo a escola como mediadora. A Escola Agrícola de Lavras no imaginário local deixa de ser uma mera instituição particular pertencente a um grupo religioso e torna-se propriedade de Lavras. O próprio jornal refere-se a ela como “nossa Escola Agrícola”.

A leitura do livro *Impressão de visitantes de 1909 a 1924*, permite conhecer a escola na percepção de pessoas de diversas regiões e áreas de atuação que lá estiveram no período. Esse tipo de registro deve ser analisado levando em consideração a cortesia do visitante. Por outro lado, ainda que pontos negativos fossem evitados e os positivos enfatizados, a escolha do que ressaltar oferece indícios da realidade da escola em estudo. Em 1909, primeiro ano de existência da Escola Agrícola, os seus visitantes apontam as evidências da escola como promessa de veículo de progresso para o país:

> Visitando a Escola Agrícola de Lavras, sob a competente direção técnica do Dr. Benjamin Hunnicutt, só tenho a dar parabéns à minha pátria. Aí, nesse campo de estudo da ciencia e da pratica agricolas, observei o quanto poderá , em futuro próximo ser Lavras o centro da moderna veia da reforma da nossa Agricultura. Ali, ante a força produtiva da terra brasileira, vi o espírito metódico, inteligente, disciplinado do americano, que do dr. Benjamin Hunnicutt, trabalhando pelo nosso progresso, tratando a face querida de nossa terra, como se fora a sua própria pátria. Daqui lhe registro os meus agradecimentos, por essa nova seiva da vida que vai infiltrando no organismo dos nossos agricultores, como grande ensinamento que a escola e o campo

> que dirige são a mais robusta prova. Que Deus abençoe a obra americana trabalhando a alma da pátria brasileira, sua irmã.[3]

O relato do visitante Abelardo Lopes, seguindo a mentalidade do período no que diz respeito aos Estados Unidos como símbolo de desenvolvimento e progresso, ressalta a metodologia norte-americana como a grande responsável pelo bom andamento do projeto e que o faz tão promissor. Francisco Salles, outro visitante da escola também no seu primeiro ano de existência, anuncia:

> A seção de agricultura do ginásio de Lavras do ginásio de Lavras, que acabo de visitar, está iniciada sobre os melhores auspícios com a direção competente do sr. Dr. Benjamin Hunnicutt e a vontade firme e constante do benemérito Dr. Gammon, vai ser um centro de irradiação do ensino agrícola da maior importância e destinada a exercer eficaz influência na transformação do trabalho, na agricultura desta região. Parabéns aos iniciadores destes melhoramentos nesta cidade, que estremeço por ser meu berço.

A maior parte dos depoimentos atribuem o sucesso do empreendimento à competência administrativa e perseverança de Samuel R. Gammon, o idealizador e fundador do estabelecimento e aos amplos conhecimentos técnicos e científicos de Benjamin Hunnicutt, o coordenador do projeto e detentor de grandes habilidades como pesquisador e educador no campo das ciências da agricultura. Em muitos deles as competências dos administradores da escola são diretamente relacionadas com a nacionalidade norte-americana, expressando a "americanofilia" própria do período.

Há também registros das impressões de estrangeiros que visitaram a Escola. Estes destacam normalmente os aspectos geográficos que a tornam privilegiada. Destacam ainda que esses recursos naturais, administrados com competência e dedicação, explicam o sucesso do empreendimento. A. G. Nelson, da Filadélfia, afirma:

> Durante a minha extensa viagem à América do Sul, nunca tinha visto um colégio tão bem equipado e tão bem localizado, saudável e pitoresco do ponto de vista, como aqui. As oportunidades para o estudo de Agricultura são excelentes, do ponto de vista prática e privilegiados pelos extensos e belos campos do colégio -- um ponto vital muitas vezes observados nas repúblicas da América do Sul.[4]

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar, pela análise dos documentos que a Escola Agrícola de Lavras firmou-se como uma instituição de significativa relevância social, extrapolando o contexto local, influenciando diversas outras regiões do Estado de Minas e fora dele, onde circulavam as suas produções. A estratégia dos missionários protestantes de civilizar e, ao mesmo tempo, levar a mensagem evangélica de redenção foram de reconhecida eficácia.

3 Abelardo Lopes, Lavras 11 de março de 1909

4 Registro de visita do dia 14 de março de 1918

A Escola consolidou-se e a Igreja também. O desenvolvimento proposto pela escola, os melhoramentos por ela implantados geraram credibilidade para que esses missionários fossem ouvidos, recebidos como portadores de boas notícias, mas também de ações significativas para o cotidiano do povo. O apoio das elites intelectuais detentoras do discurso desenvolvimentista abririam caminhos para despertar a simpatia da população em geral por aqueles que vieram não apenas para conquistar adeptos para o seu grupo religioso, mas oferecer as suas competências para promover o desenvolvimento. Esse é o propósito declarado pelo fundador do Instituto Evangélico e da Escola Agrícola, Samuel Gammon, fazer a luz do Evangelho brilhar por meio de obras a ele correspondentes, levando às últimas conseqüências o lema “Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano”. Esta era a proposta de evangelização indireta da Missão Leste que foi implantada em Lavras por meio do Instituto Evangélico e, em particular, da Escola Agrícola de Lavras.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Ticiane. 2006. **Semanas Educacionais:** a arquitetura do poder sob a celebração da didática. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação**.**

CARVALHO, José Murilo. 1995. **A Formação das Almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras

CORPORAL, Francisco Roberto. 1991. **A Extensão Rural e os Limites à Prática dos Extensionistas do Serviço Público.** Santa Maria- RS: UFSM . Dissertação de Mestrado.

KROPF, Simone Petraglia; LIMA, Nísia Trindade. A doença de Chagas e o movimento sanitarista da década de 1910. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). 1996**. Raça, Ciência e Sociedade.** Rio de Janeiro: Fiocruz.

LISITA, Frederico Olivieri. 2005. **Considerações Sobre a Extensão Rural no Brasil**. Corumbá-MS: EMBRAPA

MATOS, Alderi. 2008. **A Atividade Literária dos Presbiterianos no Brasil.** Disponível em: <http://www.mackenzie.br/10982.html>. Acesso em: 08 dez. 2008

MENDONÇA, Sônia Regina de. 1999. **Agronomia e Poder no Brasil.** Rio de Janeiro: Vício de Leitura.

CAPÍTULO 14

ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS, INICIATIVAS PARADIGMÁTICAS E CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO E ÀS ARTES

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 13/09/2021

Radamés Alves Rocha da Silva
ECA USP, SP/ CAC UFPE
Recife, PE
http://lattes.cnpq.br/7569441053088350

Maria Christina de Souza Lima Rizzi
ECA USP
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/0743565381235239

A primeira versão deste artigo foi publicada nos anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, V Congresso Internacional de Arte/Educadores e II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, realizado entre os dias 14 e 18 de novembro de 2017 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS. Nesta revisão, foram acolhidas, como acréscimo, as conclusões da pesquisa, após a defesa do doutorado em Artes Visuais pela ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em maio de 2019.

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo investigar o percurso histórico e social do conceito de infância e de criança, em busca da visão das Artes, por meio do estudo comparativo entre duas obras, referências, para este assunto: a primeira: História da Infância – da idade média à época contemporânea no ocidente (2004), de Collin Heywood, e outra a História social da infância e da família (2015), de Philippe Ariès. É feita uma análise da reminiscência destes conceitos no Brasil, por intermédio de propostas expositivas e cinematográficas como os documentários Territórios do Brincar (MEIRELLES, 2014), a Invenção da Infância (BRASIL, 2000) e a exposição Histórias da Infância (MASP, 2016), produzida pelo MASP, Museu de Arte de São Paulo. Apresenta reflexões que compuseram pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na ECA/USP, cujo objeto empírico de aplicação foram as atividades artístico-pedagógicas realizadas pela Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo motivada pela qualidade do trabalho lá desenvolvido e o seu fechamento sob a justificativa de redução de gastos, pela Reitoria da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, criança, arte/educação.

SOME FUNDAMENTAL CONCEPTS, PARADIGMATIC INITIATIVES AND SIGNIFICANT CONTEXTS ABOUT CHILDHOOD AND CHILDREN IN RELATION TO THE EDUCATION AND THE ARTS.

ABSTRACT: This paper aimed to investigate the historical and social trajectory of the childhood concept and the child concept, searching for a definition or an outline for these concepts within the Arts perspective through the comparative study of two reference works on this subject: Uma História da Infância – da idade média à época contemporânea no ocidente (2004), by Collin Heywood, and the História social da infância e da família (2015), by Philippe Ariès. And perform an analysis of the reminiscence of these concepts in

Brazil, through expository and cinematographic proposals such as the documentary Território do Brincar (MEIRELLES, 2014), Invenção da Infância (BRASIL, 2000) and the exhibition Stories from Childhood (MASP, 2016), produced by MASP (São Paulo Art Museum). We aimed for results that revealed a knowledge construction related to the children's universe, enabling us to assist the research developed within the Graduate Program in Visual Arts at ECA/USP, which empirical object of the application is the artistic-pedagogical activities carried out by the Creche Oeste (West Nursery /Pre-School of the University of São Paulo, given its closure under the justification of reduced expenses by the University Rectory.
KEYWORDS: Childhood, child, art/education.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se aqui um estudo reflexivo sobre as histórias da infância e das crianças, a minha história como educador, como as primeiras impressões que vêm também a contribuir nas questões e nos olhares sobre a pesquisa que foi desenvolvida no doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, intitulada como: **Existência e resistência da Creche/Pré-Escola Oeste da USP sob o olhar da Arte/Educação.**

A preocupação, a discussão em torno da Educação Infantil, tanto em termos de políticas públicas como em discussões e produções acadêmicas e científicas, vêm crescendo no Brasil, no entanto, será sempre necessário ampliar o debate sobre as abordagens históricas, metodológicas e éticas acerca do universo da criança.

Atualmente, muito se fala sobre a perda da infância e sua adultização, imperando também uma imagem midiatizada pelo horror em virtude das calamidades que vivemos, como as imagens do menino sírio morto numa praia da Turquia (*vide* figura 01) que viraram símbolo da crise migratória que já matou milhares de pessoas do Oriente Médio e da África (2015); e do menino sujo de sangue e completamente coberto de poeira (*vide* figura 02) que causou comoção nas redes sociais ao ser resgatado com vida sob os escombros de edifício após bombardeio em Aleppo (2016) e recentemente, o desespero dos familiares entregando os filhos ao soldados americanos (*vide* figura 03), por cima do muro do aeroporto de Cabul após a tomada do país pelo Talibã (2021).

Na literatura infantojuvenil já é possível encontrar dezenas de publicações que tratam das questões dos refugiados como no livro "Um outro país para Azzi", de Sarah Garland; "Para onde vamos", de Jairo Buitrago sobre a imigração entre Estados Unidos e o México; "Dois meninos de Kakuma," de Marie Ange Bordas sobre Kakuma no Quênia, um dos maiores campos de refugiados do mundo. Mas que infância estamos contextualizando hoje? A que tipo de criança estamos nos referindo?



Fig. 01: Policial paramilitar turco investiga o local onde apareceu o corpo de uma criança imigrante numa praia de Bodrum, na Turquia[1]

Fonte: AP (Associated Press)



Fig. 02: Menino foi resgatado com vida sob os escombros de edifício após bombardeio em Aleppo[2]

Fonte: Aleppo Media Center/AP

1 **Foto chocante de menino morto revela crueldade de crise migratória**. Disponível em: < http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html > Acesso em: 13 jul 2017.

2 **Menino é resgatado sob escombros de prédio após bombardeio na Síria**. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/menino-e-resgatado-sob-escombros-de-predio-apos-bombardeio-na-siria.html > Acesso: 13 jul 2017.



Fig. 03: Pais entregam filhos a soldados para tentar retirá-los do Afeganistão[3]

Fonte: Rise to Peace

O presente trabalho teve como objetivo investigar o percurso histórico e social do conceito de infância e de criança, em busca da definição ou de um esboço para estes conceitos, por meio do estudo comparativo de duas obras de referência para este assunto: “Uma História da Infância - da idade média à época contemporânea no ocidente” (2004), de Collin Heywood, e a “História social da infância e da família” (2015), de Philippe Ariès.

Ambos são mencionados criticamente e colaborativamente, na obra de William Corsaro, que os destaca como referências para a atual “Sociologia da Infância” (2011), no âmbito de uma metodologia etnográfica e de análise sociolinguística, e por último, uma descrição, no contexto brasileiro, da publicação em forma de catálogo da exposição Histórias da Infância (PEDROSA, OLIVA, SCHWARCZ, 2016), produzida pelo MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.[4]

Dentro deste contexto, é fundamental como educador e pesquisador, a construção de um arcabouço que traga as considerações mais pautadas sobre a infância voltada para questões históricas e sociológicas, pois assim nos revelará muito a respeito desses conceitos, sobre a nova concepção de criança como um ser social que se desenvolve a partir das relações com os outros e da infância como categoria social.

UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

Até a metade do século XX, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância. Foi a partir da tese de Ariès, publicada em 1960, sob o título “História Social da Infância e da Família”, que muitos trabalhos começaram a surgir. O autor,

3 **Pais entregam filhos a soldados para tentar retirá-los do Afeganistão**. Disponível em:< https://jovempan.com.br/noticias/mundo/pais-entregam-filhos-a-soldados-para-tentar-retira-los-do-afeganistao-veja-video.html . Acesso: 12 set 2021

4 **Histórias da Infância**. Disponível em: http://masp.art.br/masp2010/exposicoes_integra.php?id=261&periodo_menu=. Acesso: 05 ago 2016.

ao tratar da concepção de infância, afirma que a sociedade medieval ignorava a infância. Põe em questão a identidade, a origem dos nomes e sobrenomes, e as terminologias empregadas para diferenciar os diferentes períodos da vida.

> A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de ***enfant*** (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes. (ARIÈS, 2015, p. 06)

Ao tratar da 'A Descoberta da Infância', dentro da arte medieval, cita vários exemplos de obras artísticas ao longo dos séculos, quando primeiramente não se viam as expressões, feições que revelassem os traços infantis do ser criança, principalmente as estaturas das iconografias. Por exemplo, na figura 04, "Virgem em majestade com o Menino e dois anjos" (cerca 1275) do Maestro Del Bigallo, pintor florentino, e pertencente ao acervo do MASP[5], a figura do Menino Jesus é um dos objetos de pesquisa de Ariès: mesmo criança, é caracterizada como homem de tamanho reduzido, como um pequeno adulto.



Fig. 04: Virgem em majestade com o Menino e dois anjos

Fonte: Maestro Del Bigallo, Florença Itália - Têmpera sobre madeira (c. 1275)

Acervo MASP - Doação Pietro Maria Bardi, 1992.

5 **Maestro Del Bigallo** - Virgem em Majestade com o Menino e Dois Anjos. Disponível: http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=50 . Acesso: 03 ago 2016.

Sobre 'O Traje das Crianças', Ariès relata que, durante boa parte da Idade Média, as vestes das crianças eram tal qual as dos homens ou mulheres de acordo com sua condição social. A partir do século XVII, a evolução do traje infantil se deu pela efeminização do menino, pouco se distinguindo no vestir de uma menina, isto até, antes dos quatro ou cinco anos, como vemos na figura 05, “O duque de Berry e o conde de Provença quando crianças,” de 1757, também pertencentes ao acervo do MASP.

Representando os netinhos do rei da França Luís XV, as crianças estão vestidas com ricas roupas tecidas de ouro, com toucas de rendas finíssimas ornadas com plumas, emolduradas por uma paisagem carregada de tradição, representando as condições materiais da realeza. Ariès trata também sobre a questão da □Família□, o seu surgimento como instituição, em síntese, contempla da família medieval à família moderna, numerosa em volume de filhos, com a grande responsabilidade de educar e proteger seus membros, até a atual conjuntura, reduzida a um ou dois filhos, com os laços de união fragilizados por diversos fatores socioeconômicos e culturais.



Fig. 05: O duque de Berry e o conde de Provença quando crianças

Fonte: François-Hubert Drauais - óleo sobre tela (1757)

Acervo MASP

Foram mais de 25 anos que a obra de Ariès serviu quase que como única referência sobre a história da infância ocidental. Porém, a obra de Colin Heywood, em 2004, questiona as afirmações de Ariès, e as fontes de pesquisa utilizadas por ele. Em “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente,” o autor propõe uma mudança de paradigma com relação ao conceito de infância, quanto a serem considerados como adultos imperfeitos, pois, na verdade, segundo ele, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. "Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir

um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós." (HEYWOOD, 2004, p. 10).

No entanto, é também preciso ter um olhar crítico e tecer considerações a respeito de sua obra. Embora o autor mencione em seus estudos os tempos atuais, ocupa-se de fato do início do século XX. Mas é um diferencial em relação à obra de Ariès, principalmente no que tange à não linearidade na história da infância.

Em síntese, vemos aqui diferentes formulações para a concepção da infância:

> Primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é a tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes do pênis que não têm... (FREITAS, 2006, p.232).

Cabia à criança vencer o desafio de sobreviver às intempéries, para logo ser incorporada, mesmo que ainda muito cedo, ao mundo dos adultos. Muitas famílias largavam as crianças sob os cuidados de outros, em um processo de ensino por repetição, visando a aprender um ofício. E mesmo com a descoberta humanista da infância no século XIX, em muitos contextos ainda hoje de nossa sociedade, é a rotina do adulto que coordena o cotidiano das crianças. Até mesmo em muitos estudos acadêmicos, nas práticas escolares e nas representações do mundo da arte, o que vemos é a representação sob a ótica do adulto.

O fato é que as crianças existiram em todos os períodos da humanidade, mas o tratamento e a relação da sociedade com elas é que projetam diferentes conceitos de infância em diferentes períodos. Com o advento das grandes cidades, com a industrialização, o cuidar das crianças toma outra dimensão e passa a ser um problema social, do Estado. Assim surgem em âmbito nacional e internacional, políticas públicas e legislações específicas para a infância, tais como: o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946, e no Brasil em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei Federal 8.069. Porém, ter direitos expressos em leis não é garantia de execução na prática.

Outra visão de bastante relevância para os estudos em questão, se deu a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, mencionando que "as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem o mundo de um jeito muito próprio". (BRASIL, 1998, p.21). Podemos, então, apoiado nessa premissa, considerar a construção de conhecimento a partir das próprias crianças como um trabalho de criação, significação e ressignificação:

> Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo

> infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p.22)

Com o desenvolvimento de uma pedagogia de escuta para as crianças, e de pesquisas e estudos recentemente desenvolvidos, a partir dos anos 2000, surge a Sociologia da Infância com uma ideia de construção da criança como um ser biopsicossocial. Assim, ver e ouvir a criança torna-se fundamental, a exemplo da tese da Cultura de Pares do pesquisador americano William Corsaro (2011).[6]

> ... a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução... as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.
>
> [...]
>
> As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. (CORSARO, 2011, p.31,32;39)

Dentro da Cultura de Pares na escola, as crianças socializam os conflitos, as questões, as observações e chegam em conjunto às conclusões que vão fomentar a construção do seu mundo imagético, sendo a Cultura de Pares revelada dentro dos agrupamentos, nas brincadeiras, ao assistirem aos jogos teatrais, nas narrativas orais do universo do faz de conta. As crianças reproduzem e produzem criativamente, assumem papéis, constroem novas narrativas, expandem atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses, os quais compartilham a partir das informações e dos elementos de que se apropriam do mundo adulto.

Por influência de Piaget e Vigotski, William Corsaro quis ir além da aquisição da linguagem e estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela coconstrutora, de sua inserção na sociedade e na cultura, desenvolvendo os conceitos de Cultura de Pares e reprodução interpretativa.

Para Corsaro, a socialização não é apenas adaptação e internalização, é também apropriação, reinvenção e reprodução criativa. Este processo ocorre no coletivo, aos pares, não necessariamente na mesma faixa etária e, pelo contrário, aos pares dentro de uma diversidade étnica, social e cultural possível na instituição escolar. Sendo assim, as

6 Por ocasião do lançamento do livro “Sociologia da Infância” em 10 de março de 2011 na Biblioteca do IPUSP, o autor e pesquisador William Corsaro, visitou e conheceu o projeto de trabalho que era desenvolvido na Creche/Pré-Escola Oeste, da USP.

crianças, ao negociarem seus conflitos e outros quaisquer questionamentos ou curiosidades, compartilham e produzem cultura com os adultos e com seus pares, produzindo assim a própria cultura, a cultura das crianças que: "define-se como conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais." (CORSARO, 2011, p.128).

Para representar graficamente a noção de reprodução interpretativa, Corsaro propõe o modelo de teia global - uma metáfora comparativa com a "teia de aranha" - na qual os raios da teia representam os diversos locais ou campos que constituem as instituições sociais (familiares, educacionais, culturais, econômicas, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias). É nessas estruturas que as crianças tecem suas experiências. No centro da teia está a família de origem, como a mediadora da entrada na cultura desde o nascimento e que faz a ligação com as instituições culturais. As espirais, representam diferentes Culturas de Pares: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e fase adulta. Essas culturas, além de atravessarem toda a vida da criança, tornam partes de suas histórias de vida, fomentando sua memória.

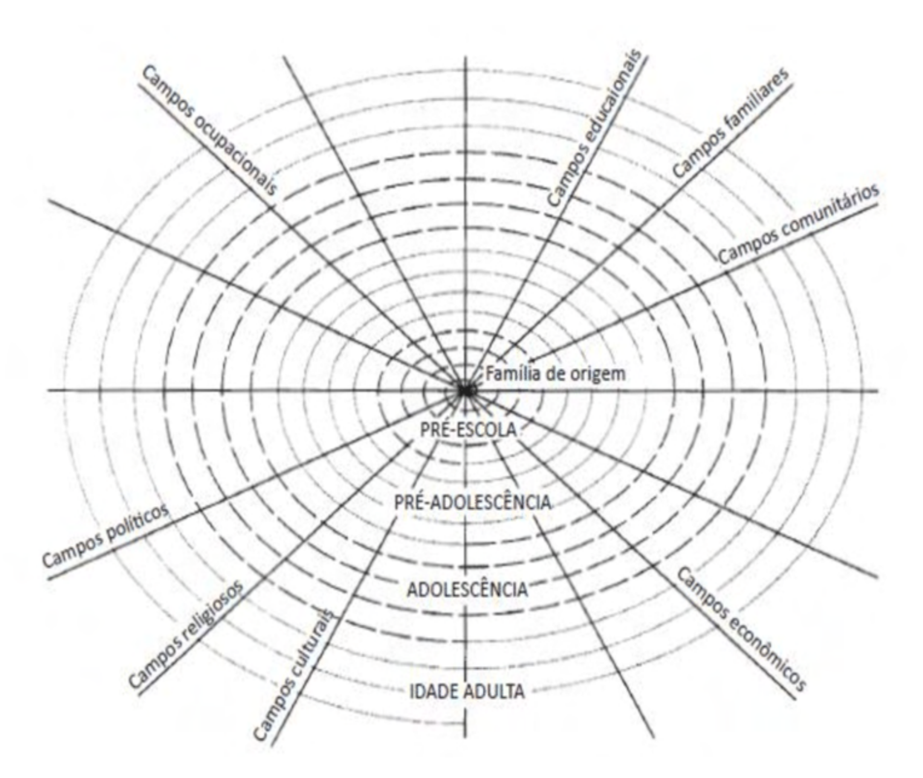


Gráfico 01: Modelo de Teia Global

Fonte: CORSARO, 2011, p.38

A Creche Pré-Escola Oeste da USP, objeto da pesquisa realizada, foi um grande

arcabouço provedor de rotinas culturais, elemento essencial da reprodução interpretativa e da apropriação criativa: "é criativa porque as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo" (CORSARO, 2011, p.53).

Logo, percebe-se que os atos de escuta e de fala das crianças, são fundamentais para a comunicação, posto estes atos mantêm uma relação viva, já que a criança escuta com os olhos, com o toque das mãos, com os cheiros e os gostos. Se pararmos para observar atentamente como uma criança reage e age ao adentrar um espaço novo, podemos nos precipitar ao julgar que revela aparente apatia, mas, na verdade, os seus vários olhares estão tentando dar conta de todos os aspectos perceptíveis e palpáveis naquele ambiente ainda estranho. Talvez envolvida numa busca de se apropriar do espaço para uma relação de pertencimento em futuro próximo, ou no mesmo momento, e assim usufruir o quanto antes, do mesmo, com todas as suas potencialidades e propriedades imagináveis para as crianças.

Foi pensando nesse olhar singular para a criança, mais com uma abrangência plural que os diretores artísticos do Museu de Arte de São Paulo, a partir do próprio acervo da instituição, trouxeram à tona a exposição "Histórias da Infância", em cartaz no período de 08 de abril até 31 de julho de 2016, com obras que representam a infância de diferentes maneiras, constituída de núcleos temáticos como: natividades e maternidades, retratos, famílias, educação, brincadeira, artistas e mortes. Por ter particularmente uma coleção de arte europeia e a intenção de aproximá-la da realidade brasileira, propondo contrastes dentro de um processo que eles chamaram de des-territorialização, des-hierarquização e descolonização, o Museu incluiu também trabalhos feitos por artistas fora do circuito tradicional da arte e da academia também ganharam uma importância central e desenhos feitos por crianças em suas oficinas, entre os anos 1970 e 2000.

A curadoria tríplice de Adriano Pedrosa, Fernando Oliva e Lilia Schwarcz, contou com a participação de educadores, historiadores e antropólogos, desenvolveu um projeto de mediação experimental, um audioguia com histórias de algumas obras contadas por crianças de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. Desse modo, acreditamos que a mostra reconheceu e incluiu as histórias das próprias crianças de igual para igual com os demais trabalhos, em um diálogo de troca de histórias. Por ocasião do lançamento do catálogo, na tarde do dia 30 de julho, a curadoria promoveu um encontro com os artistas plásticos Ana Maria Maiolino e Vik Muniz, ambos com obras na exposição. Em sua fala, Muniz afirmou: "A importância dessa exposição dá uma perspectiva de entender a criança como uma entidade íntegra".[7]

Publicado em 2000, o documentário "A Invenção da Infância"[8], dirigido por Liliana

7 Opinião expressa em fala no auditório do MASP durante o lançamento do catálogo da exposição Histórias da Infância, no dia 30 de julho de 2016.

8 A Invenção da Infância. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MxjmezbpBK8. Acesso: 08 ago 2016.

Sulzback e Mônica Schmiedt, recebeu diversos prêmios em festivais de cinema no Brasil e exterior. Em plena virada para o século XXI, o filme recolheu diversos depoimentos a partir das vozes das próprias crianças, de contextos socioeconômicos antagônicos, trazendo mais uma vez à tona as questões em torno do conceito de infância.

Denunciando grandes diferenças sociais, apresenta crianças em famílias de baixo poder aquisitivo, com índice de mortalidade infantil elevado, envolvidas no trabalho infantil dentro de uma realidade de subsistência familiar no meio rural. De outro lado, crianças com melhores condições financeiras, envolvidas em atividades escolares e sociais orientadas pelos adultos, que depositam muitas vezes em seus filhos, os seus desejos, as suas realizações e a garantia de um futuro de sucesso. O filme se encerra com a frase "Ser criança não significa ter infância", trazendo à tona, cada vez mais, o fato de que nossas crianças têm menos tempo de ser criança, de vivenciar e experimentar os anos mais provocadores de imagens e futuras reminiscências, e que logo passarão muito rápido.

Trazemos aqui, como exemplo, outro documentário lançado em 2015, apoiado em um projeto de escuta do registro, da difusão e resgate da cultura infantil por todo o Brasil, o Território do Brincar – um encontro com a criança brasileira[9], de Renata Meirelles e David Reeks.

Neste projeto, fica evidente a arte do faz de conta. Crianças fazem de conta que um rabisco no chão, um objeto da natureza, um fragmento, uma ideia ou um pensamento se transformam em outra coisa: um retalho de tecido em uma fantasia de herói. O processo de animismo é fundamental para o pensamento simbólico, e é uma das dimensões do pensamento mitopoético da infância, em que tudo fala, tem vida, tem voz, se transforma por comparações, por metáforas, semelhanças, analogias e correspondências. (ANTÔNIO;TAVARES, 2017).

O CEDIN E O I SEMINÁRIO "CRECHE OESTE: TECENDO HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E NOVOS RUMOS"

O seminário organizado pelo CEDIn – Centro de Estudos e Defesa da Infância da USP, em 21 de setembro de 2018, teve como principal objetivo iniciar a recuperação da história da Creche Oeste, da USP, e os conhecimentos produzidos a partir de seu projeto educativo, dando voz aos profissionais, aos pesquisadores, aos familiares e às crianças que ali desenvolveram suas atividades.

Reuniu pessoas e entidades da comunidade da USP interessadas na reabertura da instituição, bem como na defesa das demais creches da USP. O evento ocorreu numa sexta-feira, no auditório do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

A partir da poética proposta no título do seminário, "Creche Oeste: tecendo histórias, memórias e novos rumos", o grupo de participantes bordou, em teares circulares, usando

9 **Território do Brincar – um encontro com a criança brasileira**. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/. Acesso 09 ago 2016.

tecido de chita em juta, as letras que compunham o nome da Creche Oeste, com a finalidade de ambientação, divulgação e consolidação da temática do evento. Este trabalho foi doado ao final do seminário para a OCA - Ocupação Creche Aberta, e exposto no pátio coberto da Creche.

Com início programado para às 8h30, aconteceu um café de boas-vindas em saudação às entidades colaboradoras e demais inscritos, promovido concomitantemente à oficina "Bordando Memórias". Foram organizados pequenos kits, contendo bastidores de madeira, algodão cru, linhas coloridas, agulhas e tesouras, distribuídos entre os convidados. Uma pequena instrução seguia junto, dizendo: *Contamos com você para bordar e tecer histórias e memórias da Creche Oeste. Você pode começar ou querer continuar o bordado de alguém. Juntos montaremos uma colcha de histórias!* A condução da oficina se deu a partir das orientações do professor Radamés Rocha.

Das 10h às 12h, realizou-se a Mesa 01, intitulada: "Creche Oeste: Ensino, Pesquisa e Extensão", objetivando dar ênfase à produção acadêmica desenvolvida. A mediação da mesa foi conduzida pela professora Marie Claire Sekkel do Instituto de Psicologia da USP e, entre os participantes, aconteceu a apresentação da pesquisa de Viviane Anselmo, mestre em educação pela FEUSP; de Celi Rodrigues, docente da EACH/USP; de Elina Macedo, doutora em educação pela UNICAMP; e Radamés Rocha, na época, doutorando em Artes Visuais pela ECA/USP. (vide figura 06)



Fig. 06: Mesa 01 – "Creche Oeste: Ensino, Pesquisa e Extensão"

Foto: Rafael Lucca, 2018. Acervo CEDIn.

Foi durante a apresentação desta mesa, que um ato de protagonismo cultural muito evidente ocorreu. A menina Rosa Guerreiro de 9 anos, egressa da Creche Central em 2015, e filha de Isadora Guerreiro, presidente da APEF Central – Associação de Pais e

Funcionários; subiu sutilmente à mesa para me apresentar o bordado já concluído. Rosa até então não tinha vivido tal essa experiência artística, e estava empolgadíssima em manusear agulha e linha. Na sua produção, ela bordou a fachada da Creche Oeste (vide figura 07), e assim encantou a todos.



Fig. 07: A menina Rosa bordando a fachada da Creche Oeste

Foto: Rafael Lucca, 2018. Acervo CEDIn.

Abriu-se, então, espaço para que Rosa relatasse o seu processo artístico e os sentimentos evocados durante a produção. Mas ela foi além, e fez um riquíssimo e pertinente depoimento. Rosa foi a voz de todas as crianças, autora de ação protagonista de expressão interpretativa e criativa, reveladora da cultura das crianças.

> Eu bordei a Creche Oeste, com as crianças chegando nela, brincando. É um garoto aqui e uma garota aqui. Aí aqui eu desenhei escrito Creche Oeste. As crianças, que é o símbolo da Creche, e uma carinha feliz. Aí eu desenhei a entrada da Creche Oeste porque eu já entrei lá, eu não estou indo mais, mas ela sempre fica na minha lembrança.[10]

Rosa conseguiu concluir um segundo bordado, um parquinho com um escorregador. Mais uma vez, abrimos espaço para seu relato, e ela nos trouxe um depoimento muito mais enfático e pertinente:

> É, fiz esses dois, sobre a Creche Oeste, que parece que tá sendo fechada, mas não vai ser fechada. O Reitor não quer abrir, mas não vai ser fechada, vai ficar lá, pelo menos, não vai ser demolida, não vai ser tirada de lá. Então a gente continua fazendo manifestações, fazendo com que ela abra pra as crianças poderem voltar pra lá e continuarem podendo estudar, brincar, fazer

10 VANNUCHI, Rosa Guerreiro. Creche/Pré-Escola Oeste: depoimento. USP, São Paulo, 21 set. 2018. Relato apresentado no Seminário Creche Oeste: tecendo histórias, memórias e novos rumos.

desenhos e continuar com todas as suas experiências maravilhosas.[11]

Na conclusão da Mesa 01, ficou muito evidente, na fala dos participantes, o quanto o depoimento da Rosa foi motivador e validava o sentido do evento e do processo educativo proposto na Creche Oeste da USP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, no Brasil, já ocorreram espaços de fala e escuta para as crianças tão significativos como os anteriormente citados Como exemplo, em 1994, a Bienal de Arte de São Paulo pensou um projeto transdisciplinar em que os trabalhos dos artistas não eram obras prontas, mas sim ateliês voltados para as crianças. Idealizada por Vera Barros e Carlos Barmak, em conjunto com outros profissionais convidados, a Bienal da Criança estava inteiramente detalhada e estruturada após dezoito meses de trabalho, mas foi interrompida pela Diretoria da Fundação Bienal, por compreender que viria a comprometer a captação de recursos para 23ª Bienal Internacional em 1996.

Foi germinada, a partir da Bienal da Criança a exposição “Labirinto da Moda – Uma Aventura Infantil”, idealizada por Gláucia Amaral e realizada no SESC Pompeia em 1996, e itinerou para o Museu de Arte da Bahia em Salvador, para o SESC Santos, SESC São Carlos e SESC Bauru. Segundo Barbosa (2015, p.336), “uma das primeiras exposições pós-modernas e culturalistas de alta qualidade para crianças, não mais de desenhos e pinturas feitas pelas crianças, mas da cultura infantil.”

Vemos a sociedade ainda em conflito sobre questões que envolvem a Infância e as Crianças incluindo segurança física, afetiva, moral, educacional e alimentar. Por outro lado, encontramos no universo das Artes, na literatura especializada e nas instituições culturais, um mergulho no Brincar, como um símbolo de resistência desse tempo de reinvenção da infância, como momentos que talvez passem muito rápido porém, dos quais mais se guardem lembranças.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. Poética da Infância. In: Mapa da Infância Brasileira. **Quem Está na Escuta? Diálogos, Reflexões e Troca de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: MIB, 2016. p. 25-31.

ARIÈS, Philippe**. História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

11 Ibid.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 15

DESAFIOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL FRENTE A EVASÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 08/11/2021

Simone Aparecida de Lira
Secretária de Educação de Gravatá
Gravatá – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/5360939262948857

Eliege Alves Marinho
Secretaria Municipal de Educação de Bezerros
Bezerros- Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/3353391502381446

Marli Costa da Silva
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Gravatá - Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/ 2921521474536805

Marcia Sueli Ferreira Silva
Secretaria de Educação de Gravatá
Gravatá - Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/9233501654096009

Layla Cristina dos Santos
Secretária Municipal de Educação de Bezerros.
Bezerros- Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/0514648386340457

Janaina Lúcia da Silva
Secretária de Educação de Vitória de Santo Antão
Vitória de Santo Antão -Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/3714572736823224

Matheus Felipe Medeiros de Lira
Universidade Federal de Pernambuco
Vitória de Santo Antão -Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/6652663235565578

Maria Luiza Ferreira Imburana da Silva
Secretária de Saúde do Recife
Recife – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/4100768404442549

Severina Maria de Oliveira Aragão
Secretaria de Educação de Gravatá
Gravatá - Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/8686674459721351

Cicera Maria do Carmo da Silva Lira
Secretaria de Educação de Gravatá
Gravatá - Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/2266239810218352

RESUMO: Introdução: O ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem passado por muitos desafios e dificuldades. Os professores precisam de formações continuadas, além da necessidade de renovação nos materiais didáticos. Não sendo suficiente, precisam se motivar e motivar seus alunos, conhecendo suas realidades de vida e se tornando próximos de cada um, para assim entender suas maiores carências, oferecendo um ensino de qualidade para que eles não desistam de estudar. **Objetivo**: Analisar os desafios e obstáculos enfrentados no ensino da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Método**: Para a realização do presente trabalho, foi feito levantamento bibliográfico de caráter exploratório, foram realizadas consultas na Biblioteca Virtual de Saúde, Google Acadêmico, PubMed e Scientific Electronic Library Online (SciELO).**Resultado**: Foi possível perceber que apesar da oferta de possibilidades, a evasão escolar tornou-se um desafio para os

professores, visto que existem diversos fatores que predominam na permanência escolar dos estudantes. **Conclusão**: A evasão escolar é um fenômeno educacional complexo sendo fundamental o envolvimento das instituições de ensino e dos alunos, o aprimoramento das políticas públicas, e reformas curriculares para adaptação aos discentes.
PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar**.** Ensino da EJA. Formação continuada.

CHALLENGES IN THE TEACHING OF YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL FACING SCHOOL DROPOUT: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: Introduction: The teaching of Youth and Adult Education (EJA) has gone through many challenges and difficulties. Teachers need ongoing training, in addition to the need for renewal of teaching materials. If it is not necessary, you need to motivate and motivate your students, knowing their realities of life and fulfilling each one of them, in order to understand their greatest needs, offering quality education so that they do not give up on studying. **Objective:** To analyze the challenges and challenges faced in teaching Youth and Adult Education in Brazil. **Method:** In order to carry out this study, an exploratory bibliographic survey was carried out, consultations were carried out in the Virtual Health Library, Academic Google, PubMed and Scientific Electronic Library Online (SciELO). , school dropout has become a challenge for teachers, as there are several factors that predominate in the permanence of students in school. **Conclusion:** Dropping out of school is a complex educational phenomenon and the involvement of educational institutions and students, the improvement of public policies, and curriculum reforms to adapt to students is essential.
KEYWORDS: School dropouts. EJA teaching. Continuing training.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todo cidadão, porém sabe-se que nem todas as pessoas possuem oportunidade de entrar na escola e finalizar o ensino regular na idade certa. O ensino da Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertado aos que necessitam, visto que se deve respeitar esse direito a todos os cidadãos (BRASIL, 2013).

A baixa escolaridade média da população e a desigualdade no acesso à educação ainda é um grande desafio, sendo assim se faz necessário mais discussões sobre a universalização da educação básica e sua melhoria (CASTRO, 2009; GARCIA, 2017).

De acordo com Griffante e Bertotti (2013) a implantação de uma escola que oferte qualidade vem avançando lentamente ao longo da história, buscando uma educação mais inovadora e transformadora nos questionamentos em diversas fontes e argumentações diante deste processo de ensinar e aprender. Porém o que acontece na sala de aula ainda é uma grande dúvida, além de existirem os problemas socioeconômicos, uma qualificação não adequada aos profissionais da área e as metodologias ofertadas, fazendo com que se tornem grandes desafios encontrados de uma maneira geral no sistema educacional brasileiro.

É importante destacar que não é suficiente saber ensinar, é necessário saber o

que ensinar, o que torna um dos pontos mais importantes de discussão e articulação com a prática, no que diz respeito a uma educação cidadã. Portanto, a sala de aula deve ser compreendida como um ambiente que facilite uma maior interação entre o aluno e o professor, ofertando diversas ferramentas de conhecimento, o que consequentemente construirá um processo de ensino e aprendizagem, resultado da troca de conhecimento entre escola e alunos, construindo diferentes níveis de saberes e de participação (KOHAN, 2015; SCHWARTZ, 2019).

Além da busca por conhecimento, o jovem precisa ser incentivado ao estudo, pois sabe-se que a educação é complexa e que grande parcela da população ainda não teve acesso ou a oportunidade de estudar, levando em consideração as condições socioeconômicas que vivem, dificultando o acesso ao conhecimento, o que afeta o índice de analfabetismo e evasão escolar no Brasil (PEREIRA et al., 2016; BRASIL, 2013).

O ensino direcionado à jovens e adultos deve ser diferenciado e os educadores dessa modalidade devem ser comprometidos e possuir a consciência da busca constante de ferramentas, metodologias e teorias que instiguem esses estudantes, estimulando-os dentro da sala de aula, evitando o abandono aos estudos. Trazer a realidade diária do aluno que trabalha e fica esgotado no fim do dia para dentro da sala de aula torna a relação mais íntima entre educador e educando, fazendo com que as necessidades e fraquezas sejam reconhecidas e trabalhadas, garantindo uma maior qualidade de ensino (FRANCO, 2016; BRASIL, 2013).

Em busca de entendimento e melhoria no ensino da Educação de Jovens e Adultos, o presente trabalho objetiva analisar os desafios e obstáculos enfrentados no ensino da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**.**

2 | MÉTODO

Trata-se de uma revisão bibliográfica, de caráter narrativo, exploratório e descritivo, buscando identificar os desafios e obstáculos enfrentados no ensino da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na forma de artigos da literatura nacional e internacional. Sendo realizadas consultas na Biblioteca Virtual de Saúde, Google Acadêmico, PubMed e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Sobre os aspectos éticos, esta pesquisa utilizou em sua análise dados de origem secundária de domínio público, ou seja, não oferecem riscos, e por esse motivo não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética. Segundo Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, esta pesquisa seguirá os preceitos estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3 I HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seu surgimento com o processo de colonização com a chegada dos padres jesuítas em 1549, dedicaram-se a catequização de jovens, de adultos e de colonizadores, que possuíam pouco conhecimento ou aos que não possuíam conhecimento algum. A partir disso, essa iniciativa foi evoluindo, transformando positivamente a vida de várias pessoas (STRELHOW, 2010; CORDÃO, 2020).

De acordo com Souza (2007), os Jesuítas imaginavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Catequizar e alfabetizar eram considerados de extrema importância, principalmente na vida dos mais adultos, para que eles pudessem não somente servir a igreja, mas também para o trabalho (STRELHOW, 2010; CORDÃO, 2020).

Nesta época de colonização, os Jesuítas seguiam duas ideias iniciais que eram definidas como: pregação da fé e trabalho educativo. Através do trabalho de catequização, diversos caminhos para a entrada dos colonizadores se abriram e ao passo que ensinavam as primeiras palavras, ensinavam também a doutrina da Igreja Católica e os costumes europeus. Assim sendo, observa-se que a modalidade de ensino de Jovens e Adultos não é de agora, pois estava presente desde a colonização do Brasil (SOARES, 1996).

Para Gentil (2019) a ideia de acolher uma política colonizadora através da conversão dos indígenas brasileiros permitiu que os Jesuítas desempenharam o papel principal de educadores e promotores do sistema educacional, porém sua autonomia na colônia fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, o que provocou a regressão do sistema educativo que foi implantado e quem sofreu mais com sua expulsão foi a elite, visto que a educação popular era praticamente inexistente.

No percurso do Império à República, a educação foi foco de debate, visto que era considerada um importante meio para o desenvolvimento da sociedade brasileira, a qual acreditava-se na possibilidade de a educação influenciar para o progresso e consequentemente aumentariam os eleitores que responderiam os interesses das elites. Cada vez mais a educação ganhava novos impulsos diante a crença de que seria indispensável educar as pessoas para o país conseguir se desenvolver e participar politicamente através do voto, que seria através da incorporação em massa de analfabetos (SCHUELER, 2009; SCORTEGAGNA E OLIVEIRA, 2006; CORDÃO, 2020).

Desde o início da Constituição Brasileira (1934) buscou-se oferecer um significado maior para a educação, assegurando no art. 179 "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos". Porém a lei não atuou como deveria e de acordo com Scortegagna e Oliveira (2006) afirmam que isso aconteceu por dois motivos: o primeiro porque a elite é quem possuía cidadania, uma fração pequena da população, e segundo porque a responsabilidade que compete as Províncias na proposta da Educação Básica não foi colocada em prática, sendo assim o governo imperial deu continuidade pela educação das elites, limitando o

ensino às classes mais privilegiadas.

Segundo Lopes et al. (2012) e Sousa (2016), durante a década de 30 a modalidade de Ensino da EJA – Educação de Jovens e Adultos começa a ganhar mais importância diante as políticas brasileiras.

> A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um plano nacional de educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do estado, incluindo suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos (LOPES et al., 2012.p.17).

A partir do ano de 1945, diante a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos se tornou oficial. Novos projetos surgiram após essa oficialização e diversas campanhas foram lançadas com o objetivo de alfabetizar jovens a adultos que não puderam ou não tiveram acesso à educação em período regular. Dentre eles, pode-se citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA em 1947; o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal, no ano de 1961; além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL, os demais buscavam atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da se preocupar com a conscientização e integração desse grupo através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire (BRASIL, 1945).

Nos anos 50 foi realizada uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e ela iniciou-se uma nova fase no que diz respeito a educação de adultos. Os responsáveis por esta campanha, entendiam que a ação de alfabetizar era insuficiente. Sendo assim, era importante priorizar a educação de crianças e jovens, visto que isso haveria alterações significantes em suas condições de vida (SOUZA, 2007; CORDÃO, 2020).

Novas maneiras de erradicar o analfabetismo surgiram, e o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi um movimento existente na época do regime militar, o qual tinha como principal objetivo ler e escrever, não se importando com a formação crítica dos estudantes. Sendo assim, Dos Santos (2007) afirma que esse tipo de projeto descreve bem a fase de ditadura que o país passou, visto que esse tipo de educação teve interesses apenas políticos e seu objetivo era acabar com o analfabetismo em dez anos. É importante ressaltar que a qualidade de proposta pedagógica não tinha foco num aprendizado total, ou seja, não se importavam na formação do ser enquanto pessoa e cidadão, em estar pronto para entrar no mercado de trabalho.

Segundo Fávero (2009) o MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais rica exercida no Brasil e seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda das empresas e 24% da renda da Loteria, porém não houve resultados satisfatórios, além das críticas sofridas, entre elas a manipulação de resultados em relação

a alfabetização, ao impacto de outras formas de ação, além de criticarem seu próprio sentido e objetivo.

No ano de 1985 o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar, a qual marcou a retomada da Educação de Jovens e Adultos e seu principal objetivo foi supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos para a execução deste programa. Em 1990 foi extinta, quando houve um período de omissão do Governo Federal, no que diz respeito às políticas de alfabetização de Jovens e Adultos (CORTADA, 2013; CORDÃO, 2020).

De acordo com Haddad (2006) a Constituição de 1998 foi importante para o avanço do ponto de vista normativo, quando ampliou o dever do Estado para todos os que não possuíam escolaridade básica, independentemente da idade de tivesse. Além disso, destinou 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino, no intuito de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Na Constituição Federal, Brasil (1988) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 4, ficou estabelecido que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Em seu artigo 37, informa-se que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta (BRASIL, 1988).

> O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, BRASIL, 1988).

A Educação de Jovens e Adultos tem como público-alvo todos aqueles que não possuíram oportunidades de educação em sua idade própria e consequentemente não podendo se alfabetizar e adquirir conhecimentos básicos necessários.

> O processo de educação do indivíduo tem três dimensões: A individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo por si mesmo sobre o mundo. Na profissional está incluída a necessidade de todas as pessoas de se atualizarem na sua profissão, todos precisam se atualizar. No social (sendo este a capacidade de viver em grupo), um cidadão para ser ativo e participativo, necessita de acesso à informação e saber avaliar criticamente o que acontece (IRELAND, 2009, p.36).

É válido ressaltar que a entrada no mercado de trabalho precocemente e o crescimento nas exigências de instrução e domínio de diversas habilidades no ambiente de trabalho, são fatores que direcionam os jovens e adolescentes para os cursos de EJA,

que chegam com mais expectativa que os adultos de prolongar a escolaridade até o ensino médio para ganhar uma certa mobilidade no mercado de trabalho. Sendo assim, esse tipo de modalidade de ensino passou a ser constituída em oportunidade educativa para um amplo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: adultos trabalhadores; adolescentes e adultos que ingressaram na escola regular e a abandonaram, na maioria das vezes pelo fato de trabalharem mais cedo; e por fim para adolescentes que entraram e cursaram recentemente a escola regular, porém estavam com grandes defasagens entre a idade e a série cursada (PIERRO *et. al.* 2001).

3.1 Desafios na eja: evasão escolar da modalidade de ensino

Levando em consideração o ensino da EJA, é importante ressaltar a dificuldade acerca a permanência do aluno na escola. Diversos motivos levam a evasão desta modalidade de ensino e ela pode ser considerada como um abandono que pode ser temporário ou não. Podendo ressaltar que por ser uma modalidade diferenciada da educação básica, várias razões devem ser levadas em consideração, sejam elas de caráter social ou até mesmo econômico. Isso significa que vai muito mais além da sala de aula e muitas coisas devem ser levadas em consideração no entorno da vida do estudante, pois ele possui sua família, a qual será considerada prioridade, além de ter os problemas a serem enfrentados fora da escola. (SILVA,2016; SCHWARTZ, 2019; MACHADO, 2012).

Segundo Silva e Arruda (2012), apesar de ofertar possibilidades, a evasão escolar tornou-se um desafio para os professores manterem os alunos na sala de aula, visto que existem diversos fatores que predominam na permanência escolar dos estudantes, devido ao trabalho extenso e professores sem qualificações adequadas a EJA, pois a educação de jovens e adultos merece uma atenção especial, onde deve preocupar-se não apenas com o ensino, mas com o desempenho pessoal e coletivo, visando construir uma sociedade mais justa, transformando-os em cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres.

A situação econômica do país não tem sido fácil e apesar do investimento na educação ter sido considerado relevante, vale salientar que "os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) (LAJOLO, 2006, p. 31). Ou seja, embora a educação seja uma oferta para todos os cidadãos, existem outros objetivos considerados prioridades para uma grande parte desses jovens e adultos que são primordiais para a sobrevivência.

Diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu artigo 37, que "a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1997 p.32).

Correia (2008) e GUIMARÃES (2015) afirmam que é necessária uma nova organização para o ensino de adultos, onde faz-se necessário dentro da escola, uma cultura de acolhimento e uma gestão mais sensível, as quais permitam ao aluno saber que são acolhidos, onde podem ser escutados, principalmente em sua maneira de pensar. Assim sendo, a escola torna-se um lugar onde seus sonhos acontecem e consequentemente o aluno cria laços dentro da escola.

O fato de os estudantes possuírem mais experiência de vida, acabam percebendo quando existe uma certa desordem, seja de cunho administrativo ou pedagógico por parte da escola, o que acaba gerando insegurança aos mesmos. Acabam ficando desestimulados quando percebem as constantes faltas dos professores às aulas, a falta de criatividade na elaboração do material pedagógico, as metodologias utilizadas totalmente atrasadas, os conteúdos mal planejados, e a própria organização do sistema educacional. Sendo assim, ensinar e motivar os alunos a uma aprendizagem de qualidade pode envolver inúmeras questões e essa responsabilidade de estimular o aluno não deve ser apenas dever do professor, sabendo-se que o educador também precisa ser motivado.

De acordo com Gadotti (2006) e Figueira (2017) o professor tem a responsabilidade de criar estímulos aos alunos, para que eles comecem a despertar para o reconhecimento da educação, isso significa que será o início de seu desenvolvimento intelectual diante a sociedade. O docente dever buscar recursos didáticos que sejam adequados à realidade dos alunos desta modalidade, utilizando suas práticas, que para Paulo Freire era considerada como "ação + reflexão".

É importante levar em consideração que as políticas e ações governamentais deveriam oferecer formações básicas e de forma continuada desses educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos de licenciaturas, deveriam contemplar a formação específica dessa modalidade, de maneira que eles tenham acesso a conhecimentos gerais e específicos de forma teoria-prática que garanta as peculiaridades socioculturais e pedagógicas de jovens e adultos trabalhadores (MOURA, 2009; JUNIOR et al., 2019).

Em relação a permanência de Jovens e Adultos dentro da sala de aula, é importante pensar no trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, fazendo com que o aluno seja colaborador no crescimento da sociedade. Para isso, é necessário que os educadores busquem uma dinâmica que cause o interesse do aluno, fazendo com que a escola consiga recuperar seus objetivos e supere a evasão, a repetência e o fracasso escolar.

Diante seus estudos, Arroyo (2006) afirma que,

> Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino [...] o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Ou seja, não basta apenas ensinar a ler e escrever, o educador precisa se inserir na vida do estudante, de forma a valorizar o potencial de cada um deles, fazendo-os crer que

cada um exerce um papel importante na vida, além de incentivar a busca dos objetivos, fazendo com que eles não queiram desistir da sala de aula.

4 I CONCLUSÃO

Com a realização dessa pesquisa, obteve-se uma reflexão no que se refere à docência da Educação de Jovens e Adultos, além de oferecer uma contribuição para melhorias nessa modalidade de ensino, sendo necessário o desenvolvimento de mais pesquisas no que se refere as necessidades e desafios para a EJA.

Em suma, a evasão escolar ocorre por diversos fatores, sendo visto como um fenômeno educacional complexo, por tal motivo, é fundamental o envolvimento das instituições de ensino e dos alunos, o aprimoramento das políticas públicas, reformas curriculares para adaptação aos discentes, possibilitando maior flexibilização da grade da curricular, por se tratar de um problema multifatorial exige múltiplas ações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizontes: Autêntica/Secad/ MEC/ Unesco, 2006.

ARRUDA, Eucidio. **Ciberprofessor: Novas Tecnologias, Ensino e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**,2013 .Disponível em: :http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Presidência da República**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: CNE, 1997.

BRASIL**. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL**. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 19.513**. 25 de agosto de 1945.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. Educação & Sociedade, v. 30, p. 673-697, 2009.

CORREA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

CORDÃO, Francisco Aparecido; DE MORAES, Francisco. Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. Editora Senac São Paulo, 2020

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos.** Jundiaí: Paco editorial, 2013.

DOS SANTOS, Leide Rodrigues.Mobral:A Representação Ideológica do Regime Nas Entrelinhas Da Alfabetização De Adult0s. **Revista. Curitiba**. n , v. 29, p. 305, 2007.

GARCIA, Adir; YANNOULAS, Silvia. Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, v. 30, n. 99, 2017.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos.** São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 set. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Brasiliense, 2017.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Paula; BARROS, Rosanna. A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada?. Educação & Sociedade, v. 36, p. 391-406, 2015.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Mimeo, 2006.

IRELAND, Timothy. **A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização.** Nova escola. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009

JUNIOR, José Veiga Viñal; MIRANDA, Helga Porto. Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. Revista Cocar, v. 13, n. 27, p. 473-501, 2019.

KOHAN, Walter. Filosofia-**O paradoxo de aprender e ensina**r. Autêntica, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. **LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário**, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935> Acesso em 15 jul. 2019.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: Uma Educação Possível ou mera Utopia.** 2012. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 15 jan 2019.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Cefet-MG, 2012. Disponível em: . Acesso em: 26 jun. 2016.

MOURA, T. M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** Práxis educativa. Vitória da Conquista, 2009

PEREIRA, Rosenildo da Costa et al. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Revista Margens Interdisciplinar**, 2016.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; Ribeiro, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

SCHWARTZ, Suzana. Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática. **Editora Vozes Limitada**, 2019.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação,** Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006. 15 p..Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. **Evasão escolar de alunos na educação de jovens e adultos – EJA.** Revista Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 3, ago./dez.2012.Disponível.em:<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/977/611>. Acesso em: 25 mai. 2019

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOUSA, Elinete Socorro de Oliveira Suares. **Prática Pedagógica e o uso de recursos didáticos na EJA: Um estudo de uma escola municipal de Porto Velho – RO**. Porto Velho, 2016.

CAPÍTULO 16

DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Susana Aparecida Alves Cius
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Irati – PR
http://lattes.cnpq.br/7240030484030663

RESUMO: O artigo apresenta uma análise da história e do direito educacional ao longo dos anos, assim como a pandemia da Covid-19 afetou o sistema de Educação brasileiro. A pesquisa se deu a partir da seguinte problemática: em tempos de pandemia, será que todos os estudantes têm direito à Educação pública e de qualidade, principalmente no momento atual, onde muitos ainda não têm acesso as tecnologias para usufruir dos novos métodos de ensino, visto que as carências de políticas públicas educacionais têm dificultado esse período de adaptação. A partir disso, buscou-se analisar a história do ensino básico brasileiro, através da sua evolução ao longo dos anos, assim como discernir-se sobre a qualidade da educação pública brasileira, ou seja, as causas da evasão e da reprovação nas escolas e, analisar como o direito à Educação Básica, principalmente nos tempos de pandemia, impactou o sistema de ensino no país. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa e bibliográfica, como pesquisas em livros, artigos, dissertações e teses que discutem esse tema. Os dados da pesquisa revelaram que houve um aumento de egressos no ensino público brasileiro, porém, devido à falta de recursos ou a qualidade do ensino, muitos acabaram abandonando seus estudos, principalmente nos tempos de pandemia, visto que 39% dos domicílios, em 2020, ainda não possuem acesso as tecnologias de comunicação, imprescindível no momento atual.
PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Política Educacional. Pandemia (Covid-19).

ABSTRACT: The article presents an analysis of the history and educational law over the years, as well as how the Covid-19 pandemic affected the Brazilian Education system. The research was based on the following issue: in times of pandemic, will all students have the right to quality public education, especially at the present time, where many still do not have access to technologies to enjoy new teaching methods, since the lack of educational public policies have made this period of adaptation difficult. From this, we sought to analyze the history of Brazilian basic education, through its evolution over the years, as well as to discern the quality of Brazilian public education, that is, the causes of dropout and failure in schools and , to analyze how the right to Basic Education, especially in times of pandemic, impacted the education system in the country. For the development of the research, a qualitative and bibliographic approach was chosen, such as research in books, articles, dissertations and theses that discuss this theme. The survey data revealed that there was an increase in graduates in Brazilian public education, however, due to the lack of resources or the quality of education, many ended up abandoning their studies, especially in

times of pandemic, as 39% of households in 2020 , still do not have access to communication technologies, which is essential at the present time.
KEYWORDS: Right to Education. Educational Politics. Pandemic (Covid-19).

1 I INTRODUÇÃO

Esse artigo trata sobre a história da Educação Básica no Brasil, assim como o direito à educação pública e de qualidade e, como a pandemia de Covid-19 afetou os estudantes, principalmente os que não tem acesso à internet. O ano de 2020 foi marcado por uma grande mudança que afetou a vida de todas as pessoas, ao qual a educação pública não estava preparada.

A precedência do tema justifica-se pelo direito à Educação pública e de qualidade para toda a população, principalmente no momento atual, onde muitos ainda não têm acesso as tecnologias para usufruir dos novos métodos de ensino, visto que as carências de políticas públicas educacionais têm dificultado esse período de adaptação.

Diante disso, buscou-se analisar a história do ensino básico brasileiro, através da sua evolução ao longo dos anos. Através disso, discerniu-se sobre a qualidade da Educação pública brasileira, ou seja, as causas da evasão e da reprovação nas escolas. E analisou-se como o direito à Educação Básica, principalmente nos tempos de pandemia, visto o impacto que essa situação ocasionou no sistema de ensino no país.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa e bibliográfica, através de análises de livros, artigos, dissertações e teses sobre o assunto proposto, traçando como se constituíram as políticas públicas no Brasil, bem como os impactos que ocorreram ao longo dos anos em relação aos direitos à Educação Básica.

Este texto está dividido em três seções: na primeira seção discorre-se sobre a Política Educacional: trajetória da educação básica no Brasil. Na segunda seção é apresentado a Política Púbica Educacional: o Estado de direito para a educação básica. E para finalizar, na terceira seção é exposto sobre o impacto da pandemia na Educação.

2 I POLÍTICA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Até a Revolução Francesa a educação era vista somente como um aperfeiçoamento individual e o movimento iluminista, que mesmo defendendo a expansão do progresso negava a educação pública. Com uma perspectiva de dever moral de autoperfeiçoamento, a Educação passa a ser entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, sobre a responsabilidade coletiva, visto que o Estado está ligado a Educação (ARAUJO, 2011).

Entretanto, é somente no século XX que a Educação passa a ser vista como um direito do Estado. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo organizado o sistema universitário e logo em seguida a reforma do ensino secundário. A Reforma

Secundária teve como objetivo estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória em dois ciclos, sendo o ensino fundamental de cinco anos e o outro complementar de dois anos, assim como a exigência da habilitação para ingressar no ensino superior.

De 1931 a 1937, período denominado de “Conflito de Ideias”, os pioneiros defendem os princípios fundamentais que deveriam orientar a Educação no país, sendo realizado congressos, seminários e conferências para debater sobre o movimento escola-novista e a ideologia presente nas propostas dos pioneiros e católicos. As divergências na área da educação geraram conflitos da classe dominante que procurava seus próprios interesses, porém, essas reinvindicações educacionais tinham interesses políticos (RIBEIRO, 1993).

Segundo Araujo (2011) e Ribeiro (1993) em 1931 é criado a Reforma Francisco Campos e em 1932 o Manifesto dos Pioneiros, no sentido da construção de um sistema nacional de Educação. Em 1934, a promulgação da Constituição, que defendia o direito a educação, exigia a fixação das diretrizes da Educação nacional e a elaboração de um plano nacional de Educação (ARAUJO, 2011).

A Constituição de 1934 atribui a União a competência de traçar as diretrizes educacionais no país. Criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um número mínimo de verbas a serem aplicadas ao ensino, o reconhecimento de que todos têm direito a educação, a obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trouxeram para o Brasil a influência dos escolanovistas para a educação brasileira, com ideias e técnicas pedagógicas dos Estados Unidos, representadas pela filosofia de John Dewey. Entretanto, no aspecto negativo do pensamento dos pioneiros é que a realidade brasileira era totalmente diferente da realidade americana ou europeia (RIBEIRO, 1993).

Segundo Ribeiro (1993) no ano de 1937 é instaurado o Estado Novo, regime ditatorial e fascista. Em relação a educação, era vista como a arte, a ciência e o ensino livre à iniciativa individual e a associações ou pessoas públicas e particulares, mantém a gratuidade do ensino primário e dá providencias ao programa de política educacional em relação ao ensino pré-vocacional e profissional, além da cooperação entre a indústria e o Estado.

Durante o Estado Novo aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e houve uma tentativa de projetar a política educacional. Criaram-se órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1939), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Com o desenvolvimento industrial, o operariado necessitava ter uma formação mínima e com isso foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através do Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942, sendo dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas empresas filiadas.

Em 1942 surge a Reforma Capanema, visto que o ensino secundário passou a

ser ministrado em dois ciclos de quatro a três anos, sendo que os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginasial e os três últimos ao curso colegial, podendo-se optar pelo clássico ou o científico. Havia também o ensino industrial e o comercial, sendo o primeiro com duração de quatro anos, realizado nas escolas industriais e o segundo com três anos, nas escolas técnicas, para a formação de técnicos especializados (RIBEIRO, 1993).

Na década de 1930, surgem novos marcos relacionados as políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a expansão dos testes padronizados com ênfase no rankeamento entre as instituições e os sistemas de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que esses programas apenas valorizam os resultados obtidos e desconsideram os processos educativos, ou seja, a capacidade de inclusão (ARAUJO, 2011).

Ao se desconsiderar a política de inclusão para os que não obtivessem notas altas, a Educação poderia levar a impactos negativos nos esforços que vinham sendo realizados para garantir os direitos da sociedade brasileira a Educação.

Werle (2014) aponta que a Lei 4024/61, dos anos de 1960, estabelecia que o ensino secundário deveria ser oferecido nas primeiras séries do ensino primário. O ingresso no ginásio exigia a aprovação em exame de admissão, constituindo barreira para alguns alunos continuarem os estudos.

Nesse período não havia o vestibular como há atualmente e muitos que tinham sido aprovados não encontravam vagas para ingressar no ensino superior. O vestibular era por eliminação dos candidatos que não tirassem nota mínima estabelecia por aprovação, visto que muitos estudantes manifestavam os seus direitos, ocasionando em uma série de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. O problema educacional consolidou a intervenção no plano econômico, oferecendo ajuda econômica à Educação, através de bolsas e verbas e propostas concretas para a solução dos problemas educacionais (RIBEIRO, 1993).

Na década de 1970, a Lei 5692/71, a obrigatoriedade passou para a faixa etária de 7 a 14 anos, abrangendo o ensino de primeiro grau, eliminando-se o exame de admissão, mas que enfrentava um outro desafio, de integrar e ofertar iniciação para o trabalho articulada à educação em geral.

Em 1980, com o fim da ditadura militar e o processo da abertura política, o país enfrentava uma alta infração e estagnação econômica, surgindo com isso o tecnicismo e a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau, com a proposta de integrar a educação geral e a formação para o trabalho desde o primeiro grau. Portanto, a década de 1980 foi de abertura política e, de democratização e a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre o Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor (WERLE, 2014).

A Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) declaram o ensino fundamental obrigatório e gratuito, garantindo a oferta para jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos, assim como a universalização do ensino médio gratuito. Segundo Werle (2014) a Emenda Constitucional 59/2009 amplia a faixa de obrigatoriedade e gratuidade dos 4 aos 17 anos, verificando-se que nos últimos cinquenta anos ocorreu uma considerável ampliação na faixa de idade e ofertas ao ensino obrigatório e gratuito.

3 | POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: O ESTADO DE DIREITO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O direito à Educação pode ser classificado em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, com uma educação de qualidade e semelhante para todos. Para Sacristán (2000) o direito à educação se desenvolve do ponto de vista individual e igualitária, visto que a escolarização parte do pressuposto do nível de desigualdades sociais. A partir de 1917 a escolarização passa a ser de responsabilidade social e estatal pela maioria dos países constitucionais.

Partindo do direito à Educação, é destacado as políticas públicas, sendo implantando no Estado um projeto de governo, com programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade, autuada pelo governo na implementação e manutenção dos problemas ou demandas com o objetivo de uma interação complexa entre Estado e sociedade.

A política pública educacional, para Casoy (2006), deve ser orientada pelos valores de igualdade e equidade de oportunidades na educação, sendo inserido em uma meta social na qual se estabelece que todos os indivíduos devem ser tratados de forma igual, visto que a distribuição de benefícios e recursos não pode ser equitativa.

É a partir da sociedade moderna que a educação é vista como de interesse público e o Estado passa a organizá-la e mantê-la, sendo estabelecidas leis que irão organizar e direcionar o funcionamento das instituições escolares. Segundo Saviani (2008) a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional determina os encaminhamentos e define o ordenamento geral da Educação nacional, situando-se apenas abaixo da Constituição Federal, sendo a maior lei que regula o ensino.

A primeira lei que instituiu as diretrizes e bases da educação foi a Lei 4.024, de dezembro de 1961. No título I do artigo 1° define que a educação deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e ideias de solidariedade.

> a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
>
> b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
>
> c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
>
> d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação

> na obra do bem comum;
>
> e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
>
> f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
>
> g) a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Lei 4.024/61).

A Constituição de 1988 representa um marco para as políticas públicas educacionais e consolida diversas reivindicações da sociedade brasileira na redemocratização do país em relação a educação; o direito à Educação pública e gratuita para todos; a universalização do ensino; a participação da comunidade na gestão escolar, etc. (LOPES; SOUZA; OLIVEIRA, 2018).

A Constituição Federal enuncia que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo garantir a realização plena do ser humano; de preparar para o exercício da cidadania e; de qualificar para o mercado de trabalho para uma educação de qualidade, onde a escola deve promover o domínio de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades de cada aluno, incentivando a sua participação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O artigo 205 da Constituição Federal afirma que o Estado e a família devem propiciar condições para que todos possam ter acesso à escola, devendo o Estado construir e prover vagas nas escolas com política públicas que possibilitem o acesso e a permanência do aluno na escola. E caso ocorra de não haver vagas na escola, a família deve recorrer ao Ministério Público para defender os seus interesses e exigir o seu direito.

O inciso IV destaca que as creches e pré-escolas são dever do Estado e que toda criança até cinco anos tem direito a Educação Infantil; assim como o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência devem ser oferecidas ensino na rede regular. Já o inciso V declara que é de responsabilidade de cada indivíduo ingressar na educação superior, devido a capacidade de cada um, que, em relação com a política econômica neoliberal, essa etapa de educação compreende uma oportunidade e não como um direito. Entretanto, não há vagas para todos ingressarem no ensino superior público, e se o aluno não passar no vestibular por sua insuficiente capacidade ou por falta de vagas, são excluídos dessa etapa de ensino (LOPES; SOUZA; OLIVEIRA, 2018).

A Educação é um direito complexo, que leva ao pleno desenvolvimento do indivíduo, assim como o exercício à cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, buscando a convivência na sociedade. A Constituição Federal, no seu artigo 6° destaca que a Educação deve ser pensada com qualidade, sedo um elemento necessário a formação humana, sendo, portanto, um direito fundamental. Portanto, é necessário o mínimo existencial para cada indivíduo, por isso, o Estado deve buscar os recursos necessários

para uma educação de qualidade (DANTE; LONCHIATI; MOTA, 2018).

A Educação básica no Brasil divide-se em Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio e, segundo a Lei 9394/96, do artigo 22, deve proporcionar o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a plena formação para o exercício da cidadania e o fortalecimento para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, o direito à Educação está baseado nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade (VIEIRA, 2001, p. 19).

Vieira (2001) enfatiza que a Educação, como direito subjetivo, tem como princípio que todos devem ter acesso as escolas, seguindo o disposto do regime jurídico constitucional e dando realce ao Poder Judiciário. A Constituição, artigo 2018, parágrafos 1° e 2º também ressalta de que os indivíduos têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento desse dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) declara que todos têm direito à Educação, ao lazer, à cultura e ao esporte, devendo ser garantido a todas as crianças e adolescentes em igualdade de condições para o acesso à escola pública e mais próxima de sua residência, além de mencionar o direito que os pais ou responsáveis têm de serem informados acerca do processo pedagógico e participar das propostas educacionais para seus filhos (ANTUNES, 2018).

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 7°, inciso XXV, que ao tratar dos direitos sociais dos trabalhadores, declara que todo indivíduo tem direito a ensino gratuito de seus filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. O artigo 54 do ECA também determina que é dever do Estado assegurar o atendimento dessa faixa etária na Educação Infantil.

Entretanto, a Constituição e o ECA apresentam enfoque assistencialista, sendo o cuidar o seu principal objetivo. Em relação à LDB, no artigo 4°, determina dever do Estado de ofertar a Educação Infantil e o artigo 18 especifica que é de competência de os municípios ofertar a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já no artigo 29 está definido

que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, nos aspectos físico, intelectual e social (POLON, 2010).

4 I IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

A Educação vem passando por um momento crítico nesses dois últimos anos, devido à uma pandemia de Covid-19 e, muitos se tem questionado sobre os direitos fundamentais da população. A pandemia de Covid-19 restringiu os canais de comunicação em praticamente todos os aspectos da vida do cidadão brasileiro, se tornando de extrema importância a tecnologia da população e, principalmente, dos estudantes e profissionais da área de educação, visto que o ensino virtual passou a ser o meio mais utilizado (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

As políticas públicas são ações do Governo que visam chegar aos métodos e objetivos e, com isso, buscar estratégias de ação, ou seja, busca resolver questões ou problemas que ocorrem no país e com isso, alcançar os resultados. Porém, muitos enfrentam atualmente a dificuldade da inclusão digital, o acesso às tecnologias, dentro e fora das escolas.

As políticas públicas no âmbito educacional são imprescindíveis para a qualidade da Educação, devendo levar a tecnologia para dentro das escolas e contemplar a universalização do acesso às novas tecnologias fora do ambiente escolar, tendo em vista que o processo educacional não ocorre somente na escola, buscando diminuir a desigualdade social e o acesso à tecnologia (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Devido à pandemia de Coronavírus, as escolas tiveram que se adaptar as aulas virtuais, pelo fato de entenderem que o ensino remoto era mais viável e seguro para seus alunos, mesmo com o receio de perda do ano letivo e dos conteúdos aprendidos (BOTO, 2020).

Se atualmente a única forma de acesso à Educação é por meios virtuais, o direito à educação também se deve ao direito às tecnologias, trazendo um grande desafio para a Educação brasileira. Entretanto, muitos alunos de escolas públicas não possuem acesso à internet ou não possuem computadores em casa, principalmente os que vivem em áreas rurais, que, muitas vezes precisam se deslocar para outros lugares para poderem participar das aulas. Durante o período normal das aulas, os alunos tinham acesso à biblioteca e laboratórios de informática da escola. E para alguns alunos que sempre tiveram acesso à internet, foram obrigados a não usufruir mais dessa ferramenta devido as dificuldades financeiras.

O CNE (2020) adverte que a qualidade das atividades a distância deve acompanhar, avaliar e ter a participação dos alunos, além de informar que as autoridades devem garantir o acesso de todos os estudantes ao aprendizado e que, as escolas devem implementar metodologias e mecanismos próprios de fornecimento de conteúdo e acompanhamento

avaliativo e da participação efetiva dos estudantes. O CNE, também em nota, adverte que as instituições de ensino devem adotar as atividades não presenciais e, aquelas que não optarem por essa modalidade deverão repor os conteúdos e os dias letivos.

Segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhões de estudantes em 191 países tiveram que suspender as aulas presenciais, sendo que mais de 800 milhões desses alunos não possuem computador em casa, ou seja, 43% não tem acesso à internet em casa (UNESCO, 2020). No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 39% dos alunos não possuíam acesso à computador em casa, sendo que a rede privada de ensino era de 9%.

A pandemia de Covid-19 proporcionou impactos negativos para a garantia plena do direito à Educação e atingiram padrões superiores em relação a outros países, especialmente para os municípios e estados da Federal. Esses impactos se manifestam no sistema educacional, a partir de seu funcionamento interno e na sua estrutura e também se revela na interface do campo educacional com as demais dimensões sociais (DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DESAFIOS, COMPROMISSOS E ALTERNATIVAS, 2021).

Segundo esse mesmo relatório, um dos impactos causados pela pandemia foi o abandono escolar, provocado pela suspensão das aulas presenciais, visto que a interação pedagógica se dá a partir do uso de ferramentas tecnológicas de comunicação remota ou através de atividades impressas pelos discentes. Com isso, os estudantes que não conseguiram interagir com seus professores, se desconectaram da escola de forma prolongada, ou seja, abandonaram seus estudos.

Devido a essa situação, há poucos dados sobre o abandono e reprovação nas escolas. Entretanto, em junho de 2020, uma matéria veiculada ao Jornal Nacional apresentou dados coletados em diferentes redes estaduais de ensino que 30% dos estudantes dos estados do Acre e Espirito Santo não estavam acessando as atividades pedagógicas desenvolvidas pela internet. Já em Pernambuco era de 25%, no Maranhão 21% e no Rio de Janeiro 20% (DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DESAFIOS, COMPROMISSOS E ALTERNATIVAS, 2021).

O Secretário Estadual de Educação de São Paulo apresentou uma estatística oficial que ao longo do ano de 2020, 15% dos estudantes matriculados no maior sistema de ensino do país não haviam entregue nenhuma das atividades, nem pelas plataformas digitais nem as impressas, ou seja, 500 mil estudantes paulistas não interagiram pedagogicamente com seus professores (DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DESAFIOS, COMPROMISSOS E ALTERNATIVAS, 2021).

Com o fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, a Unicef (2021) divulgou que em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentaram a escola (remota ou presencialmente), visto que 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso as atividades escolares, ou seja, somando-se,

5,1 milhões de alunos tiveram seus direitos negados.

A implementação do ensino remoto na Educação Básica aumenta as desigualdades sociais e educacionais da população brasileira, visto que muitos não possuem acesso a essas tecnologias. Portanto, Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), constatam que o ensino virtual durante à pandemia traz benefícios somente aos estudantes que têm acesso às tecnologias, pois propicia a manutenção da rotina e estimula a continuidade do processo de aprendizagem e, com isso, os menos favorecidos acabam prejudicados por não possuírem acesso a esses meios de Educação atual.

Em vista disso, é imprescindível que o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação assegure uma política de financiamento emergencial nos sistemas de ensino para garantir o acesso dos estudantes e professores às tecnologias, visto que a educação é um direito constituído pela Constituição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a referida pesquisa visa compreender como ocorreu a trajetória da Educação pública brasileira, passando a ser vista, a partir do século XX, como um direito do Estado. Ao longo dos anos surgiram reformas na Educação, como a Reforma Capanema e marcos relacionados as políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em vista disso, a pesquisa buscou analisar a evolução da história do ensino básico brasileiro, através da qualidade da Educação pública, as causas da evasão da reprovação escolar e o direito à Educação nos tempos de pandemia, sobretudo sobre a mudança no método de ensino, visto que existem muitos estudantes que ainda não têm acesso as tecnologias e que há carência de políticas educacionais nesse período de adaptação.

O direito à Educação no Brasil somente foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, visto que antes o Estado não tinha a obrigação de garantir a Educação de qualidade a todos os brasileiros. Além da Constituição Federal de 1988, existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, sendo mecanismos que favorecem o direito a toda a população o acesso ao ensino público (ANTUNES, 2021).

Em tempos de pandemia de Covid-19, emerge os desafios ao poder público e as organizações privadas para adquirir o direito à Educação, visto que mais de um terço (39%) dos domicílios brasileiros ainda não dispõem de acesso à internet. Entretanto, não é somente as dificuldades de acesso à tecnologia de informação e à internet que comprometem a qualidade da Educação, mas também a nova carga horária curricular que compromete a impossibilidade de interação com o conteúdo transmitido vídeo-aula e as dificuldades de compreensão do conteúdo.

Nesta reflexão, sobre a igualdade de acesso à Educação, é necessário pensar

como esse direito, que deveria ser transmitido a toda a população, pode ser usufruído nesses tempos de pandemia, onde muitos acabam abandonando seus estudos por falta de recursos ou acesso à tecnologia.

Dessa forma, questiona-se, será que todos os estudantes têm os mesmos direitos à educação, ou seja, as escolas públicas, particulares e as pessoas do campo possuem os mesmos recursos e acessos as tecnologias e, como serão as voltas as aulas desses alunos que tiveram que abandonar seus estudos durante o Covid-19?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. **O direito à educação como "ioiô" das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018 ("Doutorado" em Educação) Programa de Pós-Graduação Em Educação. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14116/TES_PPGEDUCACAO_2018_ANTUNES_JUCEMARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ARAUJO, G. C de., Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**. Editora, UFPR, Curitiba, n. 39, pp. 279-292, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BOTO, Carlota. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Jornal da USP, ano 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP** nº /2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

CARDOSO, C. A., FERREIRA, V. A., BARBOSA, F. C. G. (De)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo 22**. V. 7, n. 3, pp. 38-46, ago/2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4836-Texto%20do%20artigo-15963-1-10-20141101.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CASOY, P. **Direito e educação**: políticas públicas no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006. ("Mestrado" em Direito Político e Econômico) Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp032465.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Direito humano à educação na pandemia: desafios, compromissos e alternativas. **UBES**. 2021. Disponível em: <https://ubes.org.br/ubesnovo/wp-content/uploads/2021/03/NOTA-TA%CC%83_CNICA_DIREITO-HUMANO-A%CC%83_-EDUCAA%CC%83_A%CC%83_O-_22_01-1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DANTE, C. R. C., LONCHIATI, F. A. B., MOTTA, I. V. da, **O direito à educação infantil: a responsabilidade municipal e alternativas jurídicas de efetivação**. Maringá: Editora IDDM, 1 ed., 2008. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/presencial/wp-content/uploads/sites/2/2018/07/O-DIREITO-A-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, M. C. R.; SOUZA, V. de F. M. de; OLIVEIRA, C. M. de. **Políticas educacionais e organização da educação básica**. Maringá: Unicesumar, 2018.

POLON, S. A.M. **Política Educacional**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

RIBEIRO, M. R., História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. PAIDÉIA, **FFCLRP – USP**. Ribeirão Preto, v. 4, pp. 15-30, 1993. Diponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11.ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNESCO. Dados divulgados pelo relatório de monitoramento global da educação da Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNICEF. Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file. Acesso em: 10 set. 2021.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Caderno Cedes**. N. 55, pp. 9-29, nov/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

WERLE, F. O. C., Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**. V. 27, pp. 159-179. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/index>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CAPÍTULO 17

O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Data de aceite: 01/12/2021
Data de submissão: 30/08/2021

Gisele Coelho de Oliveira
Universidade Federal Fluminense
Niterói - RJ
http://lattes.cnpq.br/2832957346446977

Sonia de Oliveira Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/4429730615857964

RESUMO: O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE/14) é uma Lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. O PNE/14 estabelece diretrizes, metas e estratégias no campo da Educação que, para concretização, exigiu que estados e municípios reformulassem os Planos Estaduais e Municipais de Educação, a fim de ficarem em consonância com o PNE/14. São muitas as dificuldades apontadas para o cumprimento das metas, ao déficit de vagas e a busca pela qualidade no atendimento, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar melhor a expansão do acesso proposto. A meta 1 trata sobre a Educação Infantil. Lograr êxito no cumprimento desta meta exigirá grande esforço do poder público, dadas as especificidades do atendimento às crianças nesta etapa da educação. Este artigo tem como objetivo principal analisar os indicadores da meta 1 do PNE/14 no que se refere ao número de matrículas na Educação Infantil até 2019. Apontamos os dados quantitativos referentes ao acesso à Educação Infantil no Brasil entre 2014-2019, a partir de análise dos dados sobre o acesso à Educação Infantil, apontando a evolução da taxa de matrículas. Apresentamos as estratégias definidas na meta 1 do PNE/14, destacando sua importância para o cumprimento desta meta. Os dados quantitativos utilizados nesta análise foram obtidos nos sites do Censo Escolar, IBGE e Observatório do PNE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Plano Nacional de Educação; Meta 1.

ACCESS TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL AND MARK 1 OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN (2014-2024)

ABSTRACT: The 2014-2024 National Education Plan (PNE/14) is an ordinary law effective for ten years as of 06/26/2014, provided for in article 214 of the Federal Constitution of 1988. The PNE/14 establishes guidelines, marks and Strategies in the field of Education that, in order to materialize, required states and municipalities to reformulate the State and Municipal Education Plans, in order to be in line with the PNE/14. There are many difficulties in meeting the marks, the shortage of vacancies and the search for quality in care, in addition to the challenge of raising more accurate data, which allow for better planning of the expansion of the proposed access. Mark 1 deals with Early Childhood Education. Achieving success in meeting this mark will require a great effort from the government, given the specificities of attending to children at this stage of education.

This article has as main objective to analyze the indicators of mark 1 of the PNE/14 regarding the number of enrollments in Early Childhood Education until 2019. We point out the quantitative data regarding access to Early Childhood Education in Brazil between 2014-2019, from analysis of data on access to Early Childhood Education, pointing out the evolution of the enrollment rate. We present the strategies defined in mark 1 of the PNE/14, highlighting their importance for achieving this goal. The quantitative data used in this analysis were obtained from the websites of the School Census, IBGE and PNE Observatory.
KEYWORDS: Child education; National Education Plan; Mark 1.

1 I INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE/14), Lei n. 13.005/2014 é uma Lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. O PNE/14 estabelece diretrizes, metas e estratégias no campo da Educação que, para concretização, exigiu que estados e municípios reformulassem os Planos Estaduais e Municipais de Educação, a fim de ficarem em consonância com o PNE/14.

O PNE/14 é composto por metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, a universalização do ensino obrigatório, e a ampliação das oportunidades educacionais. Destacaremos a meta 1, que indica "universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE."

Podemos perceber que o ano limite para a universalização da pré-escola foi 2016. Os dados do Censo Escolar apontam, porém, que esta meta ainda não foi atingida até o ano de 2019.

Além disso, o acesso às creches deveria estar em um ritmo melhor de expansão para que a meta de atendimento de crianças de até 3 anos seja atingida até 2024. Na etapa da creche, historicamente o déficit de vagas é mais significativo. O PNE de 2001-2010 já estabelecia como meta o atendimento de 50% em creches até 2005, o que foi descumprido e agora postergado para o final da vigência do plano atual.

Além disso, o acesso à Educação Infantil proposto no PNE/14 não se restringe ao atendimento, podemos observar nas estratégias propostas um olhar especial para a qualidade do atendimento educacional. Com 37% das crianças de 0 a 3 anos atendidas em 2019, a meta ainda parece distante para ser cumprida até 2024. Os desafios impostos pelos cortes orçamentários e as desigualdades regionais são marcantes, o que torna o seu cumprimento, neste curto espaço de tempo, um desafio para os governos.

Ao déficit de vagas e a busca pela qualidade no atendimento, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar melhor a expansão do acesso proposto. Diante do exposto, observamos que lograr êxito no cumprimento da meta 1

exigirá um grande esforço do poder público, dadas as especificidades do atendimento às crianças nesta etapa da educação. Este artigo tem como objetivo principal analisar os indicadores da meta 1 do PNE/14 no que se refere ao número de matrículas na Educação Infantil. Apontamos os dados quantitativos referentes ao acesso à Educação Infantil no Brasil entre 2014-2019, a partir de análise dos dados sobre o acesso à Educação Infantil, apontando a evolução da taxa de matrículas. Apresentamos as estratégias definidas na meta 1 do PNE/14, destacando sua importância para o cumprimento desta meta.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, os direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos precisam ser garantidos e respeitados. Apesar dos esforços e avanços no campo da legislação, a universalização da Educação Infantil ainda não foi atingida. As políticas públicas caminham no sentido de garantir acesso e permanência das crianças nessa faixa etária à uma educação de qualidade.

No Brasil, os avanços no campo da Educação Infantil foram impulsionados pelas conquistas legais, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988 (CF/88), no artigo 208, IV, determina que a Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, deve ser garantida pelo Estado. O artigo 211 prevê que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil. Através da CF/88 é garantida também "a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas" (BRASIL, 1988, art. 7, inciso XXV). Além disso, trata também do acesso e da permanência na Educação Básica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representou um importante dispositivo para reforçar e garantir a necessidade dos direitos sociais das crianças, inclusive das crianças pequenas. Entretanto, foi a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que ocorreu um amplo processo de mudanças nas relacionadas à Educação Infantil, dentre as quais se destaca o processo de inserção das creches e pré-escolas no sistema de educação.

As creches e pré-escolas passaram a ser consideradas como a primeira etapa da Educação Básica e, conforme disposições de Artigo 29 da LDB/96, "têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Os avanços na legislação dirigem-se para a conquista da igualdade das crianças pequenas e o reconhecimento de suas diferenças: A educação da criança é um direito – não social, mas um direito humano. A educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência)

no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER; BASÍLIO, 2008, p.56).

Com as homologações da Constituição Federal/88, do ECA/90 e da LDB/96, o Estado brasileiro instituiu novas políticas voltadas à infância, dividindo com sociedade e família a reponsabilidade da guarda, saúde, educação e proteção dos direitos da criança. O arcabouço jurídico, juntamente com as pesquisas na área de Educação Infantil, desenvolvidas nas três últimas décadas, influenciaram contundentemente o delineamento das políticas públicas para a educação da primeira infância no Brasil.

A nova realidade trouxe responsabilidade direta aos municípios que envolve por exemplo, oferta de espaços adequados ao desenvolvimento infantil. A construção de novas Unidades de Educação Infantil, o aumento na oferta de vagas e a expansão desta etapa foram os grandes eixos perseguidos pela política pública nos últimos vinte anos, inspirados na legislação atual e na pressão popular em favor da ampliação do atendimento. No entanto, a Educação Infantil ainda não foi universalizada.

3 | O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A área de Educação Infantil vive um momento intenso de revisão de práticas e produção de conhecimentos que buscam efetivar os avanços advindos do campo jurídico e da contribuição das diferentes áreas de conhecimento sobre a criança pequena. Nas pesquisas e artigos científicos, predominam proposições que versam sobre a necessidade de se garantir a especificidade da Educação Infantil, por meio da constituição de uma Pedagogia das Infâncias, que, longe de aumentar a fragmentação já existente em nosso sistema educacional, busca dar ênfase às particularidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas e muito pequenas em instituições educacionais. Segundo Rosemberg a concepção de infância dotada de direitos é o "marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo" (2008, p. 74). A autora ainda afirma que,

> [...] o século XX, principalmente no seu final, trouxe novidades: a tendência à extensão progressiva da educação em contexto institucional antes da escolaridade compulsória para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre. (s/d, p. 01)

No que se refere à educação da criança pequena, os avanços na legislação brasileira foram impulsionados especialmente pelo envolvimento de profissionais, pesquisadores e militantes da Educação Infantil que contribuíram para construir novos conhecimentos que subsidiam a construção de uma política pública ancorada no respeito aos direitos fundamentais das crianças.

A definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica – prevista na LDB/96, integrando o cuidado e a educação, numa ação compartilhada com a família, revela sua função socializadora. Nesse sentido, Haddad (2002) afirma que o que pode realmente contribuir para um avanço na Educação Infantil é o reconhecimento de seu caráter multifuncional, integrando suas funções sociais e educacionais, com a finalidade de garantir o desenvolvimento da criança em sua integralidade, por meio da promoção de um ambiente que proporcione segurança, bem-estar e estimule a brincadeira, a interação e o convívio prazeroso entre crianças e adultos.

Vemos que, com relação à meta 1, a dificuldade identificada pelos órgãos e instituições que se dedicaram a avaliar a evolução do seu cumprimento, foi o aporte mínimo de recursos com destino à expansão das vagas de creche e pré-escola e todos os custos que advêm dessa expansão ou reorganização da rede de Educação Infantil, como a contratação de pessoal e os custos de manutenção de novas unidades escolares, a título de exemplo. As dotações orçamentárias destinadas ao custeio da Educação Infantil, rubrica orçamentária em que se inserem os custos de ampliação da rede, são insuficientes até mesmo para a manutenção da rede já existente, quiçá para sua ampliação. Numa análise geral das peças orçamentárias no que tange às despesas com educação, o que vemos são dotações orçamentárias que ainda não refletem os gastos mínimos necessários para implantação gradativa das metas do PNE ou mesmo dos seus próprios Planos Municipais de Educação. Ou seja, demonstram ausência de planejamento e alocação de recursos financeiros no orçamento de modo a atender as exigências do PNE.

4 | O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO PNE/14

Na faixa etária adequada à creche (0 até 3 anos de idade), o atendimento escolar no Brasil era de 29,6% em 2014 e aumentou para 37,0% em 2019, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta. O Plano Nacional de Educação de 2014 propõe que, no seu horizonte, o atendimento chegue a 50% dessa população, o que representa uma necessária ampliação de matrículas até 2024.

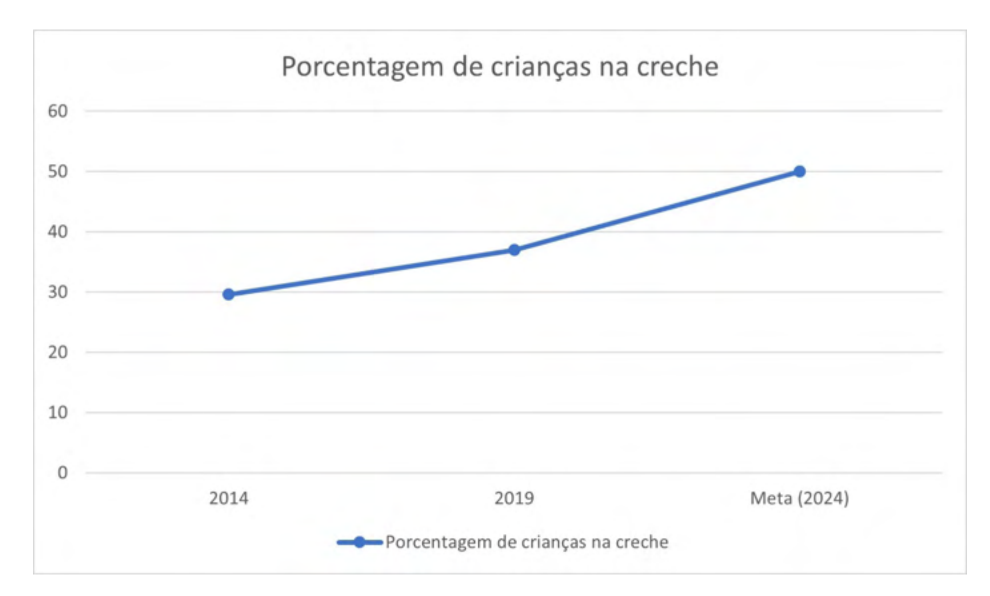


Gráfico 1 – Porcentagem de crianças na creche

No gráfico 1 podemos perceber o longo caminho que precisa ser traçado para que se atinja 50% de atendimento em creches em 2024.

Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar era de 89,1 % em 2014 e de 94,1% em 2019. De acordo com o objetivo da meta 1, 100% das crianças deveriam estar na pré-escola em 2016.



Gráfico 2 – Porcentagem de crianças na pré-escola

As matrículas na pré-escola eram 4,9 milhões em 2014 e esse quantitativo aumentou para 5,0 milhões em 2019. Ou seja, 94,1% das crianças estavam na pré-escola, o que significa que, mesmo 3 anos após o prazo limite para o cumprimento deste objetivo da meta 1, o mesmo não havia sido alcançado.

O Plano Nacional de Educação/14, em sintonia com a Constituição Federal/88, propõe a universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos.

5 I MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verifica-se no Gráfico 3 em crescimento das matrículas na Educação Infantil nos últimos anos. O número de matrículas na Educação Infantil em 2016 era de 8.279.104 e em 2019 esse número aumentou para 8.829.795 matrículas. Destes, aproximadamente 6,5 milhões estão matriculados na Rede pública e 2, 3 milhões estão na Rede privada de ensino.

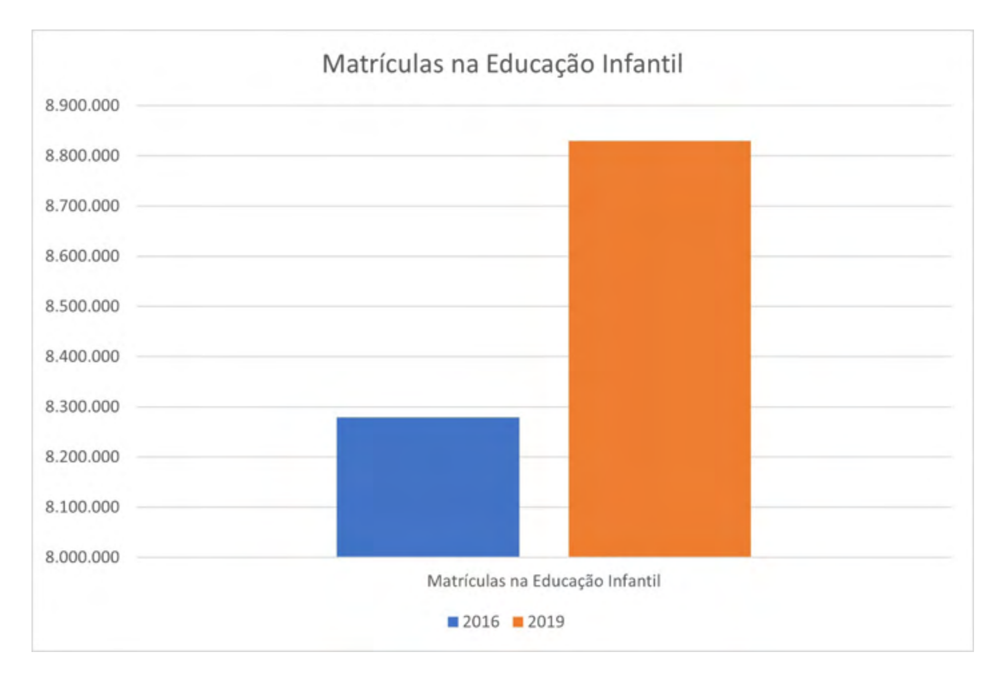


Gráfico 3 – Matrículas na Educação Infantil

No gráfico 3, é possível observar que para alcançar a meta de acesso à Creche, a expansão do número de matrículas deve acelerar-se para ser cumprida.

Através de uma projeção populacional feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se a necessidade de abertura, até 2024, de cerca de 1,9 milhão de vagas na Educação Infantil. Esse número equivale à construção de aproximadamente 28 mil unidades escolares, tendo como referência a média de matrículas por escola na

Educação Infantil verificada em 2015.

6 | ESTRATÉGIAS DA META 1 DO PNE/14

Para o cumprimento da meta 1 do PNE/14, é de extrema importância o monitoramento e acompanhamento das estratégias. São elas que viabilizarão os caminhos para alcançar os objetivos propostos nesta meta. As estratégias da meta 1, se cumpridas, devem, portanto, proporcionar a ampliação do atendimento, a redução das disparidades no acesso e aprimorar as condições de oferta da Educação Infantil no país. Elas são nesse sentido, um importante método para atingir os objetivos propostos pela meta.

Podemos entender que o PNE é um elemento importante para a garantia da liberdade substantiva, ou seja, para a valorização do lugar de agente do sujeito, "[...] como membro público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas" (**SEN, 2010**, p. 34). Contudo, o documento, por si só, não é capaz de garantir tal condição e outras ações sociais e políticas são necessárias. Nesse caso, destacamos ações de monitoramento da efetivação do que define o PNE.

Ao se identificar e planejar o atendimento à demanda manifesta, ao se realizar a busca ativa das crianças na idade correspondente, ao se prever a redução das disparidades no acesso, ao se fomentar o atendimento, garantindo-se as especificidades e necessidades da população do campo, comunidades indígenas e quilombolas, e ao se priorizar o atendimento educacional especializado, a realidade seguramente exigirá o desenho de políticas públicas que venham a ultrapassar, ao final da década, o tímido objetivo mínimo de 50% de atendimento previsto para creche e a universalização da pré-escola na meta em questão.

Entre outras estratégias da meta 1, não menos importantes, encontram-se combater às desigualdades, fortalecer do regime de colaboração, promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da Educação, estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos e monitorar o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil.

No desenho dos planos estaduais e municipais de educação é esperado que a busca ativa, e o levantamento e publicação da demanda manifesta, venham a exigir o estabelecimento de objetivos superiores de ampliação do acesso, o que é plenamente compatível com a Lei nº 13.005/2014, já que esta estabelece objetivo mínimo. Vale lembrar que essas estratégias buscam viabilizar o direito à Educação Infantil, já previsto na Constituição Federal de 1988. Essa é uma prerrogativa subjetiva indisponível que não se esgota na projeção de realização da meta e de seu objetivo mínimo, ou seja, o PNE/14 deve ser lido, compreendido e implementado em diálogo e consonância com as demais normas do sistema jurídico brasileiro.

Sendo então a Educação Infantil (e o atendimento das crianças menores de 5 anos) um direito da criança e da família e um dever do Estado, deve-se garantir o atendimento de toda a demanda manifesta das crianças por todos os estados e municípios brasileiros, com a colaboração da União. A meta de 50% de crianças de 0 a 3 anos matriculadas ao final da vigência do atual PNE é, portanto, um indicativo de aproximação do cumprimento do que dispõe a Constituição Federal/88.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo PNE/14 trouxe desafios para as políticas públicas voltadas à consolidação dos direitos da população infantil de 0 a 5 anos e a Educação Infantil. Como já pontuado, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), trouxe um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito à Educação Infantil, bem como para sua ampliação e manutenção.

Embora os números evidenciem os desafios educacionais para com as crianças pequenas, incluí-las somente do ponto de vista a garantir apenas o acesso, é insuficiente. À ampliação do quantitativo de instituições de Educação Infantil deve seguir políticas públicas que fomentem a qualidade nesta etapa da educação básica, o que torna o cenário ainda mais complexo.

Por fim, vale frisar que a efetivação do direito à Educação Infantil das crianças de 0 a 5 anos depende do planejamento e execução de políticas que garantam o acesso, mas que também assegurem a qualidade das estruturas físicas, a valorização dos profissionais e a adequada razão adulto-criança para possibilitar uma mediação que favoreça o desenvolvimento das crianças. Igualmente, são necessários currículos e processos de avaliação alinhados às definições presentes na LDB (Lei 9.394/1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Estudos para análise desses aspectos no processo de expansão do acesso à educação infantil são necessários, uma vez que a expansão em condições de qualidade exige um grande esforço por parte do poder público tanto para garantir recursos financeiros indispensáveis quanto no desenvolvimento e uso da capacidade administrativa e pedagógica das secretarias de educação. Além disso, demandam mobilização dos movimentos sociais e da sociedade na reinvindicação dos direitos e controle social das ações do Estado.

Os direitos das crianças pequenas incluem a qualificação do ambiente educacional, seja do ponto de vista do próprio espaço, da oferta de professores qualificados, alimentação, saúde, lazer, transporte e outras dimensões, sempre em diálogo com o desenvolvimento integral desses indivíduos. Essas questões vão para além da meta 1 do PNE/14 e perpassam toda discussão sobre o Plano e sobre a proposta de educação almejada pelo país. Esperamos que esta pesquisa auxilie a esclarecer dados referentes ao acesso à Educação Infantil e aponte as dificuldades e possibilidades que surgiram em função do

atual Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

______. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

______. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de Monitoramento do 2º ciclo das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**, Brasília: Inep, 2018.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.91-96.

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade**: 2015. Rio de Janeiro:

KRAMER, Sonia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade** Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAPÍTULO 18

REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS SOBRE LETRAMENTO INFANTIL

Data de aceite: 01/12/2021

Edilaine Monteiro de Santana
Mestra em Ciências da Educação (UNADES, 2019); Graduação em Pedagogia (SEED); Psicopedagogia Clínico Institucional (FUTURA). Professora da Educação Infantil do Município de Caldas Novas/GO

Rosângela Lopes Borges
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IF GOIANO); graduada em Letras (Port./Ing.) (UEG) e Pedagogia (ALFAMÉRICA); Especialista em: Educação Especial (APOGEU), Psicopedagogia Clínico e Institucional (UNINTER), Educação a Distância (ALFAMÉRICA), Português Jurídico (ALFAMÉRICA) e Docência do Ensino Superior (INTEGRA). Intérprete de LIBRAS (ASG) e professora universitária em instituições privadas. Membro pesquisador do grupo de pesquisa “EduCAME - Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino”, na linha de pesquisa “Educação Profissional Tecnológica e Inclusão”

RESUMO: A temática aqui abordada é o letramento infantil, por isso, se definiu e contextualizou seu surgimento e sua íntima ligação com a alfabetização. Trata-se, portanto, a presente pesquisa de uma Revisão Sistemática da Literatura. Estabeleceu-se um recorte temporal de 2019 a 2020, definiu-se o banco de dados SCIELO como fonte de busca. Os critérios de inclusão foram: a) textos publicados no Brasil; b) em português; c) do ano de 2019 ou 2020; d) da área temática “Education” e “Educational”; e) e artigos científicos. Já os critérios de exclusão abrangeram: livros, documentos, entrevistas, editorial de jornais, projetos, textos publicados em anais, resumos, dissertações e teses. Foram selecionados seis artigos científicos para a análise que foi embasada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e os principais itens a serem analisados segundo o protocolo PRISMA (2015). Encontrou-se nos textos várias abordagens para o letramento infantil como formação docente, letramento científico, políticas públicas, educação de jovens e adultos, o ato ler, alfabetização e documentos legais. Os textos, em sua maioria, são de revisão bibliográfica e têm fragilidades metodológicas que podem prejudicar a compreensão das ideias contidas e do objetivo dos pesquisadores. Notou-se ainda que são necessárias abordagens mais práticas do letramento, de modo que apresentem ideias concretas para a sua efetivação no ambiente escolar e/ou para a formação continuada dos professores da Educação Infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Alfabetização. Educação Infantil. Revisão Sistemática da Literatura.

ABSTRACT: The theme addressed here is children’s literacy, therefore, its emergence and its intimate connection with literacy were defined and contextualized. Therefore, this research is a Systematic Literature Review. A time frame from 2019 to 2020 was established, the SCIELO database was defined as the search source. The inclusion criteria were: a) texts published in Brazil; b) in Portuguese; c) of the year 2019

or 2020; d) the thematic area “Education” and “Educational”; e) and scientific articles. The exclusion criteria included: books, documents, interviews, newspaper editorials, projects, texts published in annals, abstracts, dissertations and theses. Six scientific articles were selected for analysis, which was based on Bardin’s Content Analysis (2016) and the main items to be analyzed according to the PRISMA protocol (2015). Several approaches to child literacy were found in the texts, such as teacher training, scientific literacy, public policies, youth and adult education, the act of reading, literacy and legal documents. Most of the texts are bibliographical reviews and have methodological weaknesses that can impair the understanding of the ideas contained and the purpose of the researchers. It was also noted that more practical approaches to literacy are needed, in order to present concrete ideas for its implementation in the school environment and/or for the continued training of early childhood education teachers.
KEYWORDS: Literacy. Literacy. Child education. Systematic Literature Review.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino que visa a educação de crianças de zero a 5 anos (BRASIL, 1996, 1998). Entretanto, nem sempre houve esse entendimento. Por centenas de anos não se pensava em educar crianças, elas eram tratadas como pequenos adultos sendo preparados para a vida em sociedade (KUHLMANN JR., 2001).

As primeiras escolas infantis surgiram com os objetivos de prestar assistência a crianças de baixa renda. A primeira escola infantil no Brasil foi construída no terreno de uma fábrica (KUHLMANN JR., 2001). As indústrias precisavam de mão de obra e necessitaram contratar mulheres, entretanto, essas não tinham um local para deixar seus filhos, então viu-se a necessidade de criar um lugar que eles pudessem ficar (SOUZA; SANTOS, 2016).

Apesar das distinções existentes ou não entre os termos “alfabetização” e “letramento”, a depender do autor que se seleciona, aplicaremos aqui tais palavras como tendo ideias distintas. O termo “alfabetização” é um processo de aprendizagem no qual o indivíduo desenvolve a competência de ler e escrever. Trata-se, portanto, segundo Soares (2017), de uma modalidade de ensino em que se objetiva ensinar os primeiros passos da leitura e da escrita, tanto para adultos quanto para crianças.

Já o “letramento” se ocupa da função social dessa leitura e dessa escrita. Logo, não se trata de uma modalidade de ensino, mas de um processo que está implicitamente ligado ao ato de alfabetizar. Soares (2017) explica que ambos (alfabetização e letramento) são processos complexos, mas que devem caminhar juntos e, talvez esse seja o maior desafio de professores alfabetizadores.

O letramento surge entre os estudiosos brasileiros a partir da década de 1980. Seu surgimento se deu devido aos estudos que comprovavam a ineficácia dos métodos de alfabetização e o contingente de adultos não alfabetizados, além de muitos adultos analfabetos funcionais (SOARES, 2017).

Em resumo, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais (COELHO; CASTRO, 2010). Tal processo envolve a leitura e a escrita, mas não somente para decodificar símbolos ou uma atividade mecânica, o ato de ler nesse caso se pauta na linguagem como produto cultural e social.

Dentre os objetivos do letramento estão: o ato de dominar e empregar adequadamente a linguagem em seus vários contextos, entender a linguagem como ferramenta de interação com o meio; compreender como ocorre na prática a leitura e escrita, interpretar adequadamente todos os tipos de texto e ser capaz de atuar sobre o discurso presente nele de maneira crítica.

As atividades de letramento na educação infantil podem abranger: projetos que abranjam de leitura no seu sentido mais amplo; produções e interpretações de vários tipos textuais (propagandas, obras de arte, convites, e-mail, etc.); experimentos, debates e resolução de problemas; abordagem de diferentes culturas e línguas; utilização de recursos digitais para a comunicação (KLEIMAN, 1995).

Letramento Científico, Letramento Matemático, Letramento Linguístico, Letramento Literário, Letramento Acadêmico, Letramento Digital e Multiletramentos são alguns dos tipos de letramento que temos na literatura (COELHO; CASTRO, 2010). No caso de nossa pesquisa o letramento que objetivamos estudar é o letramento infantil que deve "andar junto" com a alfabetização.

Na Educação Infantil deve-se proporcionar um ambiente com atividades permanentes. Dentre elas podemos citar a aplicação de projetos com assuntos variados e do interesse das crianças, sequências de atividades pensadas de maneira que supram os diferentes níveis de dificuldade dos alunos, oferta de capacitação e formação de professores no letramento infantil (KLEIMAN, 1995).

No letramento, o educador é visto como mediador "que parte da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela" (COELHO; CASTRO, 2010, p. 84). As autoras defendem que a escola deve contribuir para a formação crítica desses professores visando à construção de conhecimentos dos alunos. Esse profissional deve ser capaz de planejar aulas com coerência, propor práticas significativas, contribuir com a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade.

Pensando nisso, a presente pesquisa tem como objetivo a elaboração e execução de uma Revisão Sistemática sobre os artigos publicados recentemente sobre letramento infantil. Optou-se pelos artigos por serem textos objetivos, de rápida leitura e publicação, fazendo com que as ideias sejam divulgadas mais rapidamente. Estabeleceu-se os anos de 2019 e 2020 como delimitação temporal, e o Banco de Dados SCIELO como local da pesquisa.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura sobre letramento infantil. É, porquanto, um dos tipos de revisão da literatura em que se propõe responder uma pergunta de forma objetiva. Nesse caso: qual a abordagem dada pelas pesquisas atuais sobre letramento infantil? Para isso, fazemos uso de métodos sistemáticos na seleção dos estudos e extração de seus dados. Segundo Grant e Booth (2009), há vários tipos de revisão de literatura. Os autores citam 14, sendo a revisão sistemática uma delas.

A revisão sistemática da literatura vai além da revisão de literatura de conveniência. Segue protocolos específicos, verifica o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Ela busca: a) as bases de dados bibliográficos, b) as estratégias de busca empregadas, c) o processo de seleção dos textos, d) os critérios de inclusão e exclusão, e) o processo de análise de cada texto, f) as limitações de cada texto analisado (GALVÃO; RICARTE, 2020).

Para esta pesquisa, selecionou-se o Banco de Dados SCIELO. Utilizou-se os descritores “letramento” e “alfabetização” concomitantemente. Inicialmente o sistema selecionou 87 resultados, entretanto, filtramos em somente: a) textos publicados no Brasil; b) em português; c) do ano de 2019 ou 2020; d) da área temática “Education” e “Educational”; e) e artigos científicos.

Desse total, aplicamos como critérios de exclusão livros, documentos, entrevistas, editorial de jornais, projetos, textos publicados em anais, resumos, dissertações e teses. Sendo assim, os critérios de inclusão foram: artigos científicos, do ano de 2019 e 2020, em língua portuguesa, que abordasse a temática do letramento infantil voltada para a educação. Restaram, portanto, seis textos que se enquadraram mais nos critérios estabelecidos e faremos a análise sistemática deles, na seção posterior.

A metodologia estabelecida para a análise e discussão dos dados embasou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Sendo realizada em três etapas principais: a) selecionar a amostra do material para a análise; b) estabelecer a unidade de análise, c) determinar as categorias de análises, d) analisar e comparar as categorias de cada texto.

Também foram utilizados Moher et al. (2015) com os principais itens para relatar Revisões Sistemáticas. Tais recomendação são do Grupo PRISMA. Os quadros construídos na Análise dos Dados, seção posterior, foram produzidos com base nos 27 itens sugeridos no documento.

3 I ANÁLISE DOS DADOS

O resultado de nossa análise sistemática se deu com seis textos, sendo três do ano de 2019 e três de 2020. Os textos serão apresentados em Quadros separados na mesma ordem em que foram dispostos no Banco de Dados. Não sendo, portanto, estabelecida alguma ordem de importância ou qualquer outra.

O primeiro texto (Quadro 1) trata-se de um artigo publicado na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, em 2020. Os autores Schneider, Grosch

e Dresch (2020) fazem reflexões sobre o impacto da política pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC.

TEXTO 1	
Autor	Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider Maria Selma Grosch Jaime Farias Dresch
Título	Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC
Revista	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
ISSN	0104-4036 e 1809-4465
Ano	2020
Páginas	22
Objetivo	Investigar o impacto do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Educação de Lages, buscando evidências da contribuição efetiva do Pnaic na sua formação.
Bibliografia	documentos legais brasileiros, Silveira (2016), Grosch (2011), Rego (2014), Silveira (2016), dentre outros.
Métodos	Recorte de uma dissertação de mestrado. Abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo no método de Bardin (2016).
Resultados	A pesquisa demonstrou que a formação continuada, apesar de proporcionar momentos de estudo teórico e prático, não chegou a provocar mudanças conceituais significativas.
Limitações	Uma pequena amostragem de 10 professoras de um único município.

Quadro 1 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

Schneider, Grosch e Dresch (2020) realizaram entrevistas junto a dez professoras da rede municipal de Lages/SC que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), no período de 2012 a 2015, e que atuavam nas turmas de alfabetização. Buscou-se identificar os impactos da política pública do Pnaic nas metodologias de ensino e as evidências de novas práticas pedagógicas.

Em conclusão, as autoras perceberam as dificuldades, da maioria das professoras, em implementar a prática pedagógica proposta pelo Pnaic. As participantes relataram que a formação continuada dispunha de pouco tempo para o estudo, a elaboração e a aplicação dos professores em sala de aula. Em consequência disso, elencaram que a mudança paradigmática leva tempo para ser assimilada e colocada em prática.

Acreditamos que a amostragem seja insuficiente para afirmar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) não é eficiente. Ao contrário disso, inferimos

que a aplicabilidade das práticas pedagógicas aprendidas durante o Pnaic seja de responsabilidade dos professores, sendo que somente sua participação no Programa não seja suficiente.

O segundo texto (Quadro 2) foi publicado na revista Educação & Realidade, em 2020. A autora Macedo (2020) traz à tona as contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola.

TEXTO 1	
Autor	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Título	Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola
Revista	Educação & Realidade
ISSN	0100-3143 e 2175-6236
Ano	2020
Páginas	17
Objetivo	Contribuir para a reflexão sobre uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do letramento na escola que amplie a lente para além dos Novos Estudos do Letramento (NEL), com o pressuposto de que a complexa realidade da escola e da sala de aula não pode ser compreendida por uma única abordagem de pesquisa.
Bibliografia	Freire (1974), Bakhtin (1995), Kleiman (1995), Gee (1991), Barton (1994), dentre outros.
Métodos	Discute os aspectos ou as várias facetas que envolvem a perspectiva teórico-metodológica que tem sido construída ao longo dos últimos 15 anos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE). Tal abordagem inspira-se na etnografia derivada dos NEL, que adota uma perspectiva antropológica de pesquisa, articulando-a à concepção crítica da pedagogia e da alfabetização de Paulo Freire e à concepção de linguagem derivada dos estudos de Bakhtin.
Resultados	As análises indicam que o desenho metodológico adotado permitiu uma compreensão mais aprofundada e holística das práticas de letramento na escola ao utilizar-se de diferentes ferramentas de pesquisa para adensar a perspectiva etnográfica.
Limitações	Há certa fragilidade no contexto históricos da Educação Infantil e do surgimento das primeiras ideias do letramento, principalmente, no Brasil.

Quadro 2 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

A autora apresentou uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do letramento. Fundamentou-se nos Novos Estudos do Letramento (NEL), a Pedagogia de Freire (1974) e a teoria da enunciação de Bakhtin (1995). A articulação dessas três epistemologias permitiu observar que o letramento parte do pressuposto de que apenas o conceito de letramento e de suas práticas não são suficientes para uma análise da complexidade desse fenômeno na escola.

A referida pesquisa permitiu notar: a) a importância da sala de leitura; b) a presença marcante da literatura infantil no cotidiano dos alunos; c) a constatação de que se dedica mais à escrita do que à leitura; d) a ausência significativa de atividades de leitura individual

e silenciosa; e) distinguir o perfil dos docentes da Educação Infantil em relação aos do Ensino Fundamental; f) a maior parte das docentes da rede identificam-se como leitoras.

Entretanto, notamos certa fragilidade no contexto históricos da Educação Infantil e do surgimento das primeiras ideias do letramento, principalmente, no Brasil. Isso porque Macedo (2020) não contextualiza os leitores sobre a história do surgimento das primeiras instituições escolares de nível infantil. Também, a autora não se aprofunda no início das ideias do "letramento" no Brasil. Acreditamos que isso prejudicaria o entendimento de leitores que não estão a par desses momentos históricos da educação brasileira.

O terceiro texto (Quadro 3) foi publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2020. O autor Bertoldi (2020) traz os problemas e as diferenças conceituais sobre a denominação de "alfabetização científica" versus o "letramento científico".

TEXTO 1	
Autor	Anderson Bertoldi
Título	Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?
Revista	Revista Brasileira de Educação
ISSN	1413-2478 e 1809-449X
Ano	2020
Páginas	17
Objetivo	Discutir, mediante análise de algumas obras de autores brasileiros, se de fato há diferenças conceituais entre alfabetização científica e letramento científico, ou se se trata apenas de uma diferença de denominação.
Bibliografia	Chassot (2003), Sasseron e Carvalho (2011), Soares (2017), Cunha (2017) e Freire (2017), dentre outros
Métodos	Revisão Bibliográfica
Resultados	Realizou-se um levantamento dos usos dos termos alfabetização científica e letramento científico em textos brasileiros dedicados ao ensino de ciências, buscando verificar se ambos constituem apenas uma variação de denominação ou se apresentam de fato diferenças conceituais. Identificou-se três grupos distintos com opiniões diferentes: o primeiro: autores que optam por empregar alfabetização científica; o segundo: a tendência que trata alfabetização científica e letramento científico como conceitos distintos; o terceiro: distingue alfabetização científica de letramento científico por negar a pertinência da relação metafórica entre os dois termos.
Limitações	O texto não apresenta os procedimentos metodológicos, logo não se sabe como foram selecionados os textos e nem como foram analisados os dados encontrados.

Quadro 3 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

Apesar do título do texto focar no letramento científico e alfabetização científica ele traz um apanhado do contexto histórico do letramento. O autor faz um apanhado de correntes históricas internacionais até chegar ao Brasil e depois parte especificamente para as semelhanças e distinções entre os dois termos.

Bertoldi (2020) realizou um levantamento dos usos dos termos alfabetização científica e letramento científico buscando identificar se ambos constituem apenas uma variação de denominação ou se apresentam de fato diferenças conceituais. Há duas correntes distintas, uma que acredita que os termos apresentam o mesmo valor, já outra que entende como sendo diferentes.

Há fragilidades metodológicas na construção do artigo. O autor optou por não separar seções como Procedimentos Metodológicos e Análise dos Dados. Nota-se que o Referencial Teórico se mistura com os procedimentos e análise dos dados encontrados. Acredita-se que essa ausência das seções especificadas pode comprometer a qualidade da leitura e compreensão do leitor.

O quarto texto foi publicado da revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, em 2019. Os autores Pertuzatti e Dickmann (2019) analisam as convergências e divergências da "alfabetização" e do "letramento" nas políticas públicas, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

TEXTO 1	
Autor	Ieda Pertuzatti Ivo Dickmann
Título	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Revista	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
ISSN	0104-4036 e 1809-4465
Ano	2019
Páginas	19
Objetivo	Encontrar os documentos que estavam relacionados à etapa da alfabetização e do letramento, e realizar uma análise comparativa dos conceitos de letramento e alfabetização
Bibliografia	Documentos legais brasileiros,
Métodos	Análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC; descrever os resultados encontrados a partir de uma análise crítico-reflexiva via um quadro sinótico.
Resultados	É possível demonstrar que não existe uma afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, quando o assunto é alfabetização e letramento
Limitações	O texto não apresenta um objetivo bem estabelecido e não o descreve, assim como a metodologia no resumo. Só com a leitura do resumo não é possível perceber a amplitude da pesquisa.

Quadro 4 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

Os autores encontraram algumas similaridades e outras divergência dentre os documentos analisados. Apresentam um quadro com uma síntese comparativa entre a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (1ª versão) e Base Nacional Comum Curricular (versão final).

Analisando os dados, Pertuzatti e Dickmann (2019) afirmam convergências entre os documentos analisados quanto à leitura, à escrita e a interdisciplinaridade sobre o "aprendizado da técnica", sendo necessários os três primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização. As divergências mais enfatizadas são:

> i) não há consenso sobre o conceito de alfabetização; ii) não há diálogo entre a intenção, a finalidade e a importância da alfabetização; iii) o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade; iv) leitura e escrita aparecem com expectativas diferentes; v) a terceira versão da BNCC considera o segundo ano como tempo ideal e suficiente para a alfabetização dos estudantes (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 790).

Por ser a alfabetização fundamental para uma construção social justa, igualitária e com base na cidadania os autores acreditam que há a necessidade de alinhar as ideias dos textos analisados. Principalmente a Base Nacional Comum Curricular em sua versão final.

Percebe-se algumas fragilidades metodológicas no texto de Pertuzatti e Dickmann (2019). O artigo não apresenta um objetivo geral bem estabelecido e não o descreve nem mesmo ao longo do texto. Nota-se também a ausência dos procedimentos metodológicos no resumo, portanto, somente com a leitura do resumo não é possível perceber a amplitude da pesquisa. As noções dos objetivos e da metodologia são deixadas ao longo do texto, deduz-se então que se trata de uma análise comparativa de conteúdo e documental.

O quinto texto foi publicado na revista EDUR - Educação em Revista, em 2019. A autora Pini (2019) aborda sobre a educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. O foco está em sua experiência do Projeto Mova-Brasil.

TEXTO 1	
Autor	Francisca Rodrigues Pini
Título	Educação Popular em Direitos Humanos no Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: uma Experiência do Projeto Mova-Brasil
Revista	EDUR - Educação em Revista
ISSN	0102-4698 e 1982-6621
Ano	2019
Páginas	23
Objetivo	Ausente
Bibliografia	Documentos legais, Antunes e Padilha (2011), Feitosa (2008), Gadotti (2013), dentre outros.
Métodos	Pesquisa bibliográfica não delimitada

Resultados	O reconhecimento da diversidade está atrelado à luta pelo direito à diferença. A experiência do Projeto MOVA-Brasil comprovou que política pública se faz com planejamento, intencionalidade políticopedagógica e com investimento público.
Limitações	Fragilidade metodológicas

Quadro 5 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

O texto de Pini (2019) traz um apanhado histórico e conceitual do projeto MOVA-BRASIL que resume a trajetória de Paulo Freire no campo da alfabetização de adultos. Teve início em 2003, foi implementado em 5 etapas, e atuava nas causas do analfabetismo ligadas à pobreza.

Apesar do rico referencial e da qualidade do texto, notou-se algumas fragilidades metodológicas. O resumo não apresenta todos os componentes necessários, nele há mais um apanhado histórico que o resumo científico do trabalho propriamente dito. Além disso, não está bem explicitado o objetivo geral da presente pesquisa.

Além disso, outra fragilidade encontrada é que o artigo foi dividido em Introdução e Conclusão e não apresenta uma metodologia explicitando como foi realizada a pesquisa e sua análise. Após leitura atenta percebe-se que se trata de uma pesquisa bibliográfica, as isso não está descrito ao longo do texto.

O sexto texto (Quadro 6) foi publicado na revista Pro-Posições, em 2019. As autoras Leal e Nascimento (2019) discutem sobre a importância do ato de ler e traçam aproximações e distanciamentos teóricos e metodológicos embasados em Paulo Freire.

TEXTO 1	
Autor	Sandra do Rocio Ferreira Leal Maria Isabel Moura Nascimento
Título	A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire
Revista	Pro-Posições
ISSN	1980-6248
Ano	2019
Páginas	23
Objetivo	Ausente
Bibliografia	Vários textos de Paulo Freire, Karl Marx, Magda Becker Soares e Bakhtin (2001)
Métodos	Ausente
Resultados	O educador Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora trouxe um novo horizonte para a educação das classes populares. Há um distanciamento entre as pesquisas, os discursos e proposições metodológicas das várias correntes filosóficas que permeiam o universo educacional.
Limitações	Fragilidades científicas na construção do resumo, da introdução e da metodologia.

Quadro 6 – Análise Sistemática dos Texto 1

Fonte: Autora (2021).

As autoras fazem uso de um arcabouço teórico como Paulo Freire, Karl Marx, Magda Becker e Bakhtin para discutirem sobre a importância da leitura. Chegam à conclusão de que há um distanciamento entre os discursos e as pesquisas realizadas nesse âmbito.

O resumo do artigo de Leal e Nascimento (2019) parece mais um roteiro dos temas que serão apresentados no texto e não apresenta dados como objetivos, metodologia ou tipo da pesquisa. O artigo é dividido em quatro seções do referencial teórico e não apresenta a descrição de como foi realizada a pesquisa ou analisados os dados.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial era identificar qual a abordagem dada pelas pesquisas atuais sobre letramento infantil. Acreditamos que conseguimos alcançá-lo já que notamos o foco que se dá às pesquisas aqui representadas quando se trata de letramento.

Podemos notar algumas similaridades e distinções entre os seis artigos analisados. Nota-se primeiramente a amplitude da temática “letramento” que abrange: formação docente, letramento científico, políticas públicas, educação de jovens e adultos o ato ler, alfabetização e documentos legais.

Quanto ao teor dos artigos foi possível notar que o assunto não é voltado apenas para a alfabetização de crianças. Paulo Freire é citados nos seis textos que compuseram a amostragem, demonstrando assim, a importância desse autor quando se fala de letramento. Uma fragilidade que nos chamou a atenção é que alguns textos não trazem os conceitos teóricos sobre o letramento e outros não demonstram como ocorre “letramento” e “alfabetização” na prática.

Em relação aos métodos utilizados nas pesquisas, constatou-se a predominância da pesquisa bibliográfica seguida da análise documental. Entretanto, notou-se fragilidades na construção dos textos, principalmente, quanto à estrutura dos itens obrigatórios do resumo (tema, objetivo, metodologia e conclusão), e também, quanto à uma seção de procedimentos metodológicos, ou ao menos um parágrafo que explicitasse como foi realizada a pesquisa e analisados os dados encontrados.

Podemos concluir, portanto, que a temática é abrangente e isso faz com que várias metodologias de pesquisas possam ser utilizadas. Nota-se ainda que são necessárias abordagens mais práticas do letramento, de modo que apresentem ideias concretas para a sua efetivação no ambiente escolar e/ou para a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** 23.12.1996.

______. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Vol. 2. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250036, p. 01-17, 2020.

COELHO, S.; CASTRO, M. O Processo de Letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010 - Semestral.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev., 2020.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, jun., 2009.

KLEIMAN, A. B. O que é Letramento. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, S. R. F.; NASCIMENTO, M. I. M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 30, e20180024, p. 01-23, 2019.

MACEDO, M. S. A. N. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99897, p. 01-17, 2020.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 24(2): abr-jun 2015.

PERTUZATTI, L.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019.

PINI, F. R. Educação Popular em Direitos Humanos no Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: uma Experiência do Projeto Mova-Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Dossiê Paulo Freire: O Legado Global, v.35, e214479, p. 01-23, 2019.

SCHNEIDER, N. M. A. W. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 435-456, abr./jun. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. 1. reimp. São Paulo/SP: Contexto, 2017.

SOUZA, C. A. de; SANTOS, R. S. dos. **A creche ontem e hoje.** 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc1-7.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAPÍTULO 19

SOBRE OS EIXOS TRANSVERSAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO PRELIMINAR

Data de aceite: 01/12/2021

Leticia Renata Hilgemberg
Pesquisadora (do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ modalidade Pibic e Bic) e graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Oscar Edgardo N. Escobar
Professor Adjunto e pesquisador da Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: Este trabalho pretende contribuir na discussão sobre o papel dos eixos transversais no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no período de 2021. Ele faz parte de uma pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso.
PALAVRAS-CHAVE: Eixos Transversais, Curso de Pedagogia, educação.

ABSTRACT: This work intends to contribute to the discussion about the role of transversal axes in the pedagogy course of the State University of Ponta Grossa (UEPG) in the period of 2021. It is part of a research developed in the course conclusion work.
KEYWORDS: Cross Axes, Pedagogy Course, education.

1 I INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre os temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (1996)[1] vem sendo necessários para construir uma visão social de mundo mais abrangente e contribuem para demostrar necessidade de uma formação mas plena da educação formal e uma preparação mais ampliada para a cidadania.

Esses domínios construídos nos espaços escolares comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade, Por isso mesmo, eles se revestem de importância para todos nós, mesmo para aqueles que indiretamente não se encontram relacionados com sua essas práticas sociais. Os temas transversais representam a condição do desenvolvimento econômico e meio para transformar dos indivíduos, a própria educação constitui-se num campo privilegiado para oportunizar um aumento da qualidade de vida na sociedade contemporânea.

As propostas inclusivas nos Parâmetros Curriculares Nacionais salienta a importância de deflagrar o processo de ensino e aprendizagem sobre uma fundamentação construtiva dos educandos e educandas e, sobre tudo, a prática pedagógica que oportunize o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas dos acadêmicos, advoga-se a este processo de aprendizagem, a preservação dos

1 Os temas transversais inseridos nas diversas disciplinas dos cursos de pedagogia vêm ao encontro de uma urgência social, que representa a preocupação da construção da plena cidadania dos sujeitos sociais, os temas procuram contribuir com uma formação de princípios políticos básicos.

conhecimentos trazidos pelos alunos e alunas nos espaços escolares. Ao contrario de uma fundamentação ancorada em métodos tradicionais ou tecnicistas que priorizam um saber por etapas e um privilegio nas formas mnemônicas da compreensão do mundo. Os temas previstos nos Parâmetros, no que se refere aos objetivos salientam que na conceptualização dos significados da linguagem das diversas áreas do ensino e dos temas que envolvem a vida social e do cotidiano devem prioritariamente como eixo fundamental o desenvolvimento de capacidades dos alunos e alunas, processo em que os conteúdos de aprendizagem curriculares atuam. A ampliação das capacidades cognitivas torna-se um ponto de inflexão para que os seres sociais possibilitem pensar o mundo e pensar-se dentro dessa realidade com todas as implicações que envolvem a condição humana. Este estudo preliminar encontra-se num estágio de construção, assim, aqui encontraremos um levantamento teórico e documental de nosso trabalho, no final do mesmo, encontraremos um questionário que foi aplicado aos alunos de determinadas turmas do curso de pedagogia na UEPG, em outra oportunidade produziremos os resultados deste estudo. Eis nosso foco de estudo.

2 | SOBRE A ESCOLA E A PRODUÇÃO DA CIDADANIA

Á medida que uma sociedade se desenvolve tem como foco fundamental o desdobramento econômico, politico, cultura, educacional, entre outros, torna-se importante a qualidade dos conteúdos trabalhados nos espaços escolares, pois, os mesmos revelam um compromisso em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, estes passam a constituir instrumentos de socialização e, a possibilidade do exercício mais pleno da cidadania democrática e a promoção de atividades no sentido de modificar ou reformular os conhecimentos pseudocientíficos, pois, as diretrizes, em muitos casos, caminham numa direção contrário daquilo que elas deveriam produzir, as orientações de crenças dogmáticas e a legitimação de valores imutáveis. Os saberes escolares, de forma geral, são ensinados dentro de perspectivas ideológicas que em nada contribuem com uma formação de qualidade, isto é, contrário àquilo que a sociedade espera destas instituições formais de ensino.

A formação escolar deve oportunizar o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, de modo a favorecer a interpretação e a compreensão do mundo na sua dinâmica contraditória, assim, poder intervir nos fenômenos sociais e culturais[2] de modo a sua transformação. Na inauguração das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) se concebe o processo educacional como uma prática plausível de produzir situações de aprendizagem que levem aos alunos e alunas a ampliar seus conhecimentos interpretativos de um mundo em movimento e uma constante mudança, seja nas esferas da

2 Lembramos que "a cultura de um individuo não pode ser isolada daquela do grupo, e que a cultura não pode ser abstraída daquela do conjunto da sociedade (...) ao mesmo tempo. Tampouco se segue que em uma sociedade, de qualquer nível de cultura, os grupos envolvidos com cada atividade da cultura serão distintos e exclusivos" (Eliot, 2011: 26).

política, da economia, da cultura, etc., principalmente, contribuir no exercício da cidadania e na elaboração de uma sociedade menos excludente e mais democrática.

As práticas pedagógicas e suas estratégias de atuação, seja dentro das escolas, nas universidades envolvem a democratização do conhecimento nas suas mais diversas formas, apontando para o desenvolvimento cognitivo crítico. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de que os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois se prestarmos atenção, verificamos que em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes educacionais.

Embora a educação tenha a função de conservação da socialização dos saberes não se pode ignorar o fato de que toda educação, em particular a educação escolar, supõe sempre seleção no interior da cultura e uma reestruturação dos conteúdos destinados a serem trabalhados e debatido no espaço escolar. Caubert (1989) afirma que:

> Não poderá haver cidadania efetiva no Brasil, a não ser para minorias dos privilegiados, enquanto os indicadores sociais permanecerem como estão e continuar o agravamento das injustiças na repartição da renda nacional. São as enormes disparidades socioeconômicas que acabam revelando os diversos estatutos da cidadania, contra a afirmação da existência de uma cidadania única e válida (Caubert, 1989:136).

Efetivamente, as várias cidadanias contidas na Constituição de 1988, o autor faz lembrar que, a maioria da população possui parcas condições de atendimento a suas necessidades básicas, todavia, a educação navega sobre um surco profundo de desigualdade cultural, dai que o sistema de ensino pode-se constituir numa esfera promissora de equidade social.

Portanto, podemos inferir que a ação educativa é inseparável de uma seleção, implícita ou explicita, de conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Todo agente educativo e especialmente a escola são sempre confrontados com estas escolhas. Tal seleção encontra-se no principio da definição da própria atividade pedagógica e de suas relações com as outras atividades sociais. Ela é, ao mesmo tempo, produção da instituição pedagógica, de uma cultura e de esquemas de comportamentos, e de reprodução de relações sociais mais amplas.

A literatura educacional nos revela que para o pensamento positivista, a sociedade é igualitária, aberta a todas as possibilidades e realizações humanas, a existência diferenciada entre os indivíduos se explica pela própria diferença que há entre as pessoas. A suposição de igualdade de oportunidades constitui uma mera utopia. Arroyo (2012), ao discutir o processo desigual da distribuição da educação nas sociedades modernas ou dos países capitalistas mais industrializados salienta de que:

> Se olharmos (...) teremos uma história da educação marcada pelo avanço da instrução popular, pela modernização do povo, por sua civilização e inserção no mundo letrado e na cidadania formal. Evidencias não faltam para

> reconstruir essa história civilizatória da instrução. Em todos os países pode ser constatada uma tendência à expansão da escolarização (Arroyo, 2012: 104).

Em uma sociedade desigual, aponta o mesmo autor, a expansão da instrução ao povo em geral não tem sido uma dádiva das classes dominantes, pelo contrário, o que se observa é a própria sociedade que tem suscitado e abrido espaços sociais para ampliar e reivindicar direitos que estão nas constituições nacionais e internacionais. Nesse sentido, A luta pela instrução e a cidadania faz parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos ditos países desenvolvidos, mas também na nossa historia nacional.

Giroux (1994), ao referir-se à intervenção humana no processo pedagógico, principalmente, no ato de aprendizagem, observa acertadamente que:

> A escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (p. 95).

Na educação atual, se oportuniza que os alunos e alunas participem com mais atuação de sua educação, demanda que ele se envolva e torne-se protagonista de sua aprendizagem, para que ela seja produzida com qualidade e de forma científica com o apoio dos docentes que lhe orientarão com sua experiência de profissionais da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se inserem nesse papel efetivo de oportunizar a interdisciplinaridade nos espaços formais de aprendizagem. Se os conhecimentos são abordados dessa forma podemos perceber que existira uma maior compreensão a partir dos alunos e alunas sobre o que é importante e relevante do mundo real e para mensurar o que é necessário apreender para viver a vida.

3 I SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DO SISTEMA DE ENSINO

As orientações institucionais do ensino formal centradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 no desenho das propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Observa que:

> É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.393/36, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a forma de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio (BRASIL, P. 412).

Sabe-se que os profissionais da educação levantaram sérios criticas em relação

às “competências e as habilidades” que o processo de aprendizagem deve desenvolver nos educando e educandas, pois, não há uma definição clara dos métodos utilizados para possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades escolares. Os PCN “apontam para a importância de debater, a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, P. 9). Todavia, o documento faz ênfase que nos espaços formais de sala de aula, devem-se estudar questões referentes à sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Étnica Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que sejam relevantes para a formação dos educandos (BRASIL, 1998, P.9) .

> As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribuí para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais. (BRASIL, P. 58).

Nesse sentido, a educação deve ser ofertada com a qualidade que lhe é necessária, principalmente, ressaltando-se a escolha por referencias que priorizem a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do saberes sociais, como se observa no documento introdutório, as referencias teóricas estão associadas a um aprendizado construtivista, nomeadamente associado à Ausubel, Leontiev, Luria, Vygotsky, às teorias de Piaget, etc. Numa visão progressista da educação surgiram inúmeras críticas a este tipo de orientação educacional, principalmente se afirmava que os fundamentos da aprendizagem tinham um acentuado encontro com uma visão idealista do mundo social[3] uma vez que a ênfase na psicologia do ser humano passa a ser um plano privilegiado. Vejamos, as observações de Saviani, (2013), quando discute o processo de construção da esfera cognitiva, sendo uma habilidade desenvolvida pela socialização e não como algo intrínseco à condição humana:

> Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. Essa habilidade ó se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritos atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os parcos de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeiras de crianças. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado (Saviani, 2013:19).

3 Idealismo é uma corrente filosófica e sociológica que afirma ser possível modificar primeiro a consciência para depois alterar a realidade social, assim, mudando a consciências do individuo mudara sua realidade, seu meio na qual ele se situa.

Dentro de uma perspectiva cientifica, devemos reconhecer que este processo dá-se pela possibilidade da socialização e nuca ao contrário, os indivíduos ao contrair relações sociais que independem de sua vontade, também, constroem a sociabilidade que permite seu existir humano e coletivo.

Em uma sociedade conflitante, a única possibilidade de coesão possível é a que deriva do reconhecimento das diferenças e desigualdades sociais, com estas considerações pode-se chegar ao dialogo e a superações dos obstáculos que devem ser ponderados para uma real cidadania e uma inclusão escolar definida.

Isso remete à intencionalidade de um planejamento que coloca aos indivíduos numa ação consciente, para alcançar determinadas metas, assim, sempre as ações humanas são exercidas frente a um propósito definido, todos os indivíduos exercem suas atividades humanas enquanto processo e enquanto conclusão. Assim, podemos afirmar que o que individualiza o trabalho humano do trabalho animal é o fato de que na realização do trabalho humano há uma racionalidade e consciência daquilo que se está realizando, já os animais realizam o seu trabalho de sobrevivência , sem que haja essa consciência, ou seja, realizam apenas por instinto. Há pouco tempo atrás se dizia que o uso de instrumentos era uma particularidade humana, porém, com observações realizadas pôde-se perceber que essa não é uma característica exclusiva dos humanos, mas que sim a utilização de instrumentos e a divisão do trabalho ocorrem de forma muito mais complexa ao que pode ser vista nos animais.

Já foi observado que as pessoas mais idosas possuem a capacidade de resolver os problemas que possam ocorrer na comunidade, cabe a eles ou elas imprimir suas soluções, sempre entrando em consenso para o bem de todos. Seria uma superficialidade ignorar a diversidade do ser humano, assim, o homem elabora uma interpretação de seu mundo, cria a cultura[4] para poder dimensionar a sua sociabilidade e permitir manter ou alterar as suas formas de vida. Essas mediações de segunda ordem servem para construir o ser individual, inédito e único; seu pensamento e seu comportamento serão condicionados e definidos nessa relação na qual predomina o coletivo, dessa forma, podemos afirmar que: “Mas a cultura compreende também, como já se disse, as próprias regras ou normas da vida social. Uma sociedade “existe” somente na medida em que seus membros agem uns sobre os outros de maneira ordenada, isto e, de acordo com as regras implícitas ou explicitamente reconhecidas” (Willems, 1962:18).

Consequentemente, o conhecimento das múltiplas realidades que o indivíduo vá adquirindo tende a se tornar patrimônio de todos, em menor ou em maior tempo, aliás, o tempo abre sem cessar técnicas de aperfeiçoamento uma vez que o saber é transmitido pela imitação; ao socializar o conhecimento surgem laços que tendem a estrita a necessidade

4 “Cultura é tudo que o homem faz parcialmente consciente e parcialmente inconsciente, além daquilo que sua natureza biológica o permite fazer. Fazer significa não somente produzir os meios de sua sobrevivência (Economia), mas também pensar (Filosofia) desejar (Psicologia) e relacionar-se uns com os outros (sociologia e Política (Gomes, 2015: 15).

de atividades.

O que era domínio de uma objetividade coloca-se ao alcance de todo o mundo, assim, a divisão social de trabalho nas comunidades primitivas, inicialmente era determinado pelo sexo, como já foi observado ao longo do texto, em forma posterior ele adquirira uma nova conotação, abrindo assim novas possibilidades e demandara novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. Na medida em que se complexificam a sociedade surgirão atividades mais especializadas que implicarão trabalhos que demandarão um maior tempo de preparo dos sujeitos sociais.

Tais considerações são de extrema importância, ao entender que o sistema moderno de produção prioriza a produtividade, a objetividade e a eficiência sistemática sem levar em consideração as condições materiais nas quais se desenvolvem essas atividades humanas, a princípio sabe que a própria divisão social do trabalho separa as atividades intelectuais das atividades físicas, isto, como não poderia deixar de ser, encontra-se implícito na esfera educacional. Buffa (2002) discute dois momentos distintos da sociedade moderna, quando se constituía numa classe verdadeiramente revolucionária e, em forma posterior com seu declínio histórico transformou-se numa classe conservadora[5], essa situação perdura até nossos dias:

> Houve um tempo em que a burguesia, então emergente, defendia ideias universais, como a cidadania, proposta para todos. É esse momento de gestão do capitalismo, de formação do projeto burguês de sociedade, inclusiva no que diz respeito à educação e à cidadania, que quero focalizar em primeiro lugar. Assim, gostaria de pelo menos encaminhar uma resposta à questão: por que o emergente projeto burguês de sociedade necessita da educação e da cidadania para todos, e de que educação e de cidadania se trata (Buffa, 2002: 11).

Efetivamente, inversamente ao passado, a sociedade burguesa sustenta uma tese de imaturidade e do despreparo das camadas das populações para a participação e para a cidadania. As longas épocas de negação da participação (inclusive por governos mais progressistas) são justificados por que a sociedade brasileira não se encontra ainda educada culturalmente para exercer uma cidadania responsável, estas premissas tornam-se mecanismos institucionais de preservação do status quo. Assim, dessa forma, vão protelando-se os anseios mais importantes para a sociabilidade.

A partir dessas concepções, sem uma representatividade do poder político torna-se extremadamente difícil pensar politicamente a questão da cidadania, pois, há um desencontro no pensamento pedagógico, pois, este se fecha aos próprios avanços do pensamento social e político. As reivindicações trazidas à ordem liberal pelas pressões

5 “Como sabemos, na fase ascendente de seu desenvolvimento o sistema de capital era imensamente dinâmico e, em muitos aspectos, também positivo. Somente com o passar do tempo – trouxe objetivamente consigo a intensificação dos antagonismos estruturais do sistema de capital – este se tornou uma força regressiva perigosa. Se, entretanto, a ordem reprodutiva vigente não tem nenhum senso de tempo histórico, como, aliás, se verifica hoje, não pode sequer perceber a diferença, muito menos fazer os ajustes necessários de acordo com as condições transformadas ” (Mészáros, 2007: 25).

democráticas e pela ampliação dos direitos à cidadania têm encontrado dificuldade de serem incorporados nos espaços de aprendizagem e do ensino, que projeta um tipo ideal de sociedade que não cotidiano é invisível. Os profissionais da educação somente colocaram o problema no devido lugar se superarem esse modelo estático, absoluto e moralista a partir de uma visão social de mundo real e de sociedade como sendo produto de uma construção histórica organizada e orientada por conflitos, antagonismos entre os grupos fundamentais, na qual a questão do poder sempre está presente. Para superar essa condição de alienação, não basta a consciência sobre a causa desse estranhamento e sobre as suas consequências, ou seja, a superação dessa situação apresentada será o resultado da práxis, isto é, de uma ação consciente (construída no concreto), para superar o problema socialmente construído. Em suma, o pensamento pedagógico, continua a insistir na preparação do individuo para uma cidadania com convívio harmônico, com uma tendência natural para seu equilíbrio não problematiza a questão de cidadania numa sociedade de classe. Isto quer dizer que a consciência humana não pode existir fora da sociedade.

A temática da cidadania ou não de cidadania, da participação de poder e da igualdade politica numa sociedade como a nossa capitalista, fundada na continuidade da exclusão econômica uma transformação não poderá vingar com sucesso.

Ademais, se a educação passa a ser pensada como eixo central na constituição e na preservação de valores, normas, condutas sociais, hábitos e crenças, etc., torna-se necessário um conhecimento controlado, que vise à preservação e não mais a transformação social real, isto é, aos anseios da maioria da sociedade e não a um grupo restrito dela, eis a contradição do mundo atual. Neste movimento, há uns profundos interesses das classes dominantes de desviar a atenção para problemas distintos daqueles a sociedade precisa, surge problema artificias que reativam a conservação da estrutura de poder. Este domínio possui uma longa duração, outrora se considerava às sociedades imutáveis, inalterável e perene, porém, a história deu a última palavra, inevitavelmente os homens e as mulheres que o vivenciarão colocarão todos os esforços para a sua superação e, num futuro, criaram novas relações de sociabilidade, buscando os anseios coletivos que dinamizam todos os processos históricos no seu conjunto.

4 I CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Precisamos admitir que este estudo por estar num estágio de desenvolvimento inconcluso, ainda os dados dos questionários que foram aplicados não poderá ser analisado no quadro desta apresentação, porém, num outro artigo, será assunto de nosso exame. As considerações que foram levantadas nos possibilitou compreender o sentido e a organização das práticas pedagógicas que pautam a formação professores/as que atuam nos diversos níveis do ensino e, obter informações importantes que passam pela discussão

dos PCN.

Embora possamos caracterizar as práticas pedagógicas do profissional da educação como pautada por certo enquadramento às instituições sociais, não é possível negar que as exigências que lhe são feitas contêm inúmeras contradições. Isto abre caminhos para atenuar as distorções que se esboçam na sua formação e que na realidade encontram-se nas raízes das relações atuais do trabalho educacional.

Apesar das dificuldades que a área do trabalho pedagógico enfrenta, está pode constituir-se num espaço que permita contribuir para a elaboração de um futuro que venha ao encontro e ao atendimento das necessidade da maioria da população e possibilite a formação de um educador comprometido com a épocas na qual se situa. O processo pedagógico envolve participação ativa, seja para manter a situação atual ou para implementar mudanças necessárias para a educação como um todo.

No contexto educacional atual, a formação do professor e suas práticas pedagógicas estão fortemente influenciadas pelas atividades produtivas das relações políticas culturais e econômicas da relação burguesa de produção, consequentemente, isto implica uma constante expropriação daquele que produz a riqueza dentro da sociedade, ficando à margem dos benefícios que ele próprio produziu. As atividades pedagógicas expressam esta situação. Constantemente, o profissional da educação vê suas condições de existência cair abaixo de suas necessidades mínimas. De que forma o profissional da educação deverá enfrentar esta situação?

Acreditamos que as mudanças na formação do professor estarão cada vez mais na ordem do dia. Já circulam algumas ideias, oriundas do substitutivo do senador Darcy Ribeiro na qual se prevê sérias alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A necessidade de produzir um novo educador compatível com os novos padrões de acumulação (competitividade e produtividade) está sendo prioritária. Sem dúvida, não podemos debater a questão da formação do professor sem levar em consideração estes elementos de contexto. Uma preparação que se diferencie da atual é fundamental para redimensionar a prática pedagógica, para possibilitar construir uma postura que não esqueça as tarefas concretas que se apresentam na vida real, principalmente, o direito à cidadania e a uma inclusão social que estão nas próprias constituições vigentes.

Os/as professores atestam, de forma consensual, que é necessário levar em conta todo o processo de formação do futuro educador, para isto torna-se fundamenta que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, consequentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares, seja em forma teórica ou pratica.

Destacamos, nos discursos, que o quadro que implique numa boa formação desse futuro cidadão, devera passar necessariamente, por uma visão política e critica do processo educativo e da sociedade na qual se situa. Portanto, hoje, no Brasil, impõe-se como um desafio para o professor da escola pública, o qual necessita compreender e oferecer a

atenção a esses alunos, a fim de lhes ajudar a progredir no processo de construção dessas representações.

Apesar dessa crucial necessidade, os educadores confirmam que os cursos de formação de professores/as nos cursos superiores não atribuem à competência afetiva na relação educativa o devido destaque. Aposição critica em relação à formação permite-lhes sugerir aos formadores a ênfase na construção dessas qualidades humanas, a fim de que eles possam refletir e rever suas práticas educativas com a pretensão de não contribuírem para a produção do fracasso profissional.

Os/as professores/as como atores sociais constroem suas práticas pedagógicas a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural, de modo que tais ações constituem referência para a prática desenvolvida em sala de aula. Por exemplo, “quando o aluno/a tem necessidade de rever e criticar sua formação, é necessário saber ter esse contato, quais são as maneiras de tocar esse aluno, justamente para não lhe despertar um sentimento de frustração”.

Finalmente, Essas e outras questões constituem situações problematizadoras e como tais precisam ser conhecidas e estudadas por todos aqueles que, de uma ou outra forma, estão relacionados à prática pedagógica do futuro educador e da educadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação: In: **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomes... [et al.]. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BUFFA, Ester; ARROYO, M; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética – Brasília, 1998.

CAUBERT, Christian. **As várias cidadanias da Constituição de 1988**. Revista: Ciências Sociais Hoje, 1989.

ELIOT, T. S. **Notas para a definição de cultura**. Tradução de Eduardo Wolf. São Paulo: É Realizações, 2011.

GIROUX, Henry. A. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: Ciência do homem – filosofia da cultura. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: O socialismo do século XXI. Tradução: Ana Cotrim & Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Critica**: primeiras aproximações 11ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

WILLEMS, Emílio. **Antropologia Social**. Trad. Yolanda Leite. Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1962.

ANEXO

Ponta Grossa, julho de 2021.

PREZADO (A) ALUNO (A)

Em virtude da necessidade de uma pesquisa que se propõe analisar os temas transversais na licenciatura no curso de pedagogia da UEPG, viemos solicitar a sua contribuição no sentido de responder às questões em anexo.

O objetivo destas é obter subsídios para compreendermos a importância dos temas transversais no contexto da Pandemia, sendo, portanto fundamental que você responda de forma mais completa possível, não sendo necessária sua identificação.

Agradecemos antecipadamente pela sua colaboração.

Leticia Renata Hilgemberg

Temas transversais no contexto da Pandemia: uma contribuição preliminar para seu estudo.

1. Quais são os temas transversais que você estudou durante a Pandemia?

2. Explique de que forma os docentes abordaram os temas transversais durante a pandemia e, segundo seu critério, eles contribuíram para sua formação?

3. Os temas transversais foram importantes no processo de aprendizagem?

4. O que caracteriza um tema transversal importante na sua formação?

5. Segundo sua percepção, qual é o papel do tema transversal na formação do futuro educador na sociedade?

6. Sugestões.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - LEPEM (UNEB/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ÍNDICE REMISSIVO

L

M

P

R

S

T

U

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

3

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

3



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2021